



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

JOSÉ MARCELINO CALEGARI

**SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO EM SAÚDE:
CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA A EDUCAÇÃO
FÍSICA**

JOSÉ MARCELINO CALEGARI

**SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO EM SAÚDE:
CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA A EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Annecy Tojeiro Giordani.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

CJ83s CALEGARI, José Marcelino
SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO EM SAÚDE: CURSO
DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA A EDUCAÇÃO FÍSICA / José
Marcelino CALEGARI; orientadora Prof.^a Dr.^a Annecy
Tojeiro Giordani - Cornélio Procópio, 2021.
82 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, 2021.

1. Ensino Superior. 2. Formação de Professores. 3.
Metodologias de ensino. 4. Sala de Aula Invertida.
I. Giordani, Prof.^a Dr.^a Annecy Tojeiro, orient. II.
Título.

JOSÉ MARCELINO CALEGARI

**SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO EM SAÚDE: CURSO DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização do Exame de Qualificação o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anncy Tojeiro Giordani
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/ Cornélio Procópio

Prof. Dr. Thiago Alves Valente
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/ Cornélio Procópio

Prof.^a Dr.^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/ Cornélio Procópio

Cornélio Procópio, 25 de novembro de 2021.

Dedico este trabalho aos meus filhos João Gabriel e Luis Miguel, em especial à minha esposa Cristina e ao meu inesquecível pai José Aparecido (*in memoriam*), pois sem eles nada teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por terem sido minhas fontes espirituais de consolo, inspiração e força.

Em especial, agradeço à minha esposa Cristina, por ter me incentivado tanto em todos os momentos de dificuldade, pela sua dedicação como mãe e cuidados com nossa família.

Esse período pandêmico nos trouxe um presente maravilhoso, nosso filho João Gabriel, que se juntando ao nosso primogênito, o Luis Miguel, completaram nossa felicidade e nos colocaram à prova como pais, companheiros e principalmente como educadores. Agradeço demais aos meus filhos seja pelos sorrisos, pela paciência e até mesmo por compreenderem quando não pude estar presente em alguns importantes momentos. Tenham a certeza de que o papai se esforça ao máximo para lhes proporcionar algum conforto e principalmente uma vida melhor que a dele.

Aos meus pais, José Aparecido (*in memoriam*) e Dirce que mesmo sem grandes oportunidades de estudo, nunca deixaram de me incentivar. Pai, mesmo não estando mais entre nós, tenha certeza de que seus grandes ensinamentos me inspiraram a iniciar esse projeto e iluminam-me todos os dias.

Minha eterna gratidão à professora Dr.^a Anecy Tojeiro Giordani, minha orientadora nesta pesquisa tão importante e marcante em minha vida. Obrigado de coração às orientações, pelos direcionamentos, críticas e sugestões que sempre serviram para corrigir algumas rotas e que foram fundamentais na realização deste trabalho.

Deixo registrado também um agradecimento especial a todo o corpo docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, no Campus de Cornélio Procópio, especialmente aos do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN e, no Campus de Jacarezinho, ao colegiado de Educação Física pela efetiva participação nas etapas de desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Dr.^a Roberta Negrão Araújo (UENP, *campus* Cornélio Procópio) pelos ensinamentos durante sua disciplina como aluno especial, aos professores do colegiado de Educação Física da UENP, *campus* Jacarezinho, Dr.^a Débora Alves Guariglia, Dr.^a Héres Faria Ferreira Becker Paiva, Ms. Jussara Eliana Utida, Dr.^a Luciana da Silva Lirani e Dr. Raphael Gonçalves de Oliveira pelas portas

abertas e participação no Curso de Formação Pedagógica que ministrei.

Deixo também meu agradecimento especial aos professores: Dr. Thiago Alves Valente e Dr.^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer (ambos da UENP, *campus* Cornélio Procópio), membros da banca examinadora que foram fundamentais ao aperfeiçoamento desta pesquisa, pois suas perspectivas complementaram e direcionaram brilhantemente minha formação e conclusão do trabalho.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), em especial à Lucia e à Maria Aldinete.

Aos meus queridos amigos do “Grupo Paralelo” de WhatsApp que se formou, João, Everton e em especial à minha grande amiga, Kathilene, pelas infundáveis reuniões, brincadeiras e pelo companheirismo durante todos os manuscritos e atividades desenvolvidos em grupo.

Enfim, agradeço de coração a todos vocês que me auxiliaram nessa empreitada que marcou profundamente minha vida e que me tornou um Mestre em Ensino. A todos meu respeito e minha eterna gratidão.

Eu sou parte de uma equipe.
Então, quando venço, não sou eu apenas
que vence.
De certa forma, termino o trabalho de um
grupo enorme de pessoas.

Ayrton Senna da Silva (1960-1994)

CALEGARI, José Marcelino. **Sala de Aula Invertida no Ensino em Saúde**: Curso de Formação Pedagógica a Educação Física. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2021.

RESUMO

Este trabalho parte da discussão de que as formas de ensinar ganharam novo contorno, principalmente devido ao cenário imposto pela pandemia da Covid-19 e à inserção crescente inovações tecnológicas como ferramentas de apoio ao ensino. Tais transformações, em ritmo nunca antes imaginado, fizeram o professor repensar não apenas “o que” ele ensina, mas o “como” ensina, posto que, muitas vezes, a formação do professor não contemplou várias opções de metodologias de ensino. Neste sentido, esta pesquisa teve como principal objetivo desenvolver, implementar e avaliar os resultados de um Curso de Formação Pedagógica para professores do Ensino Superior a respeito da metodologia ativa de ensino Sala de Aula Invertida. Na segunda fase da pesquisa, graduandos do Curso de Educação Física assistiram a uma aula ministrada por um dos cursistas e puderam avaliar esta metodologia. De abordagem qualitativa, esta pesquisa iniciou-se com uma Revisão Sistemática da Literatura sobre o tema em questão, tendo-se definido os melhores procedimentos metodológicos para a coleta de dados durante e após o Curso de Formação Pedagógica, inclusive sua avaliação e suas contribuições e limitações. Participaram do curso quatro professores do Ensino Superior em Educação Física que atuam em uma universidade pública localizada na região norte do Estado do Paraná. A análise e categorização dos dados foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados indicaram grande contribuição das metodologias ativas no processo de ensino, principalmente a Sala de Aula Invertida, por possibilitar o uso de vários recursos digitais e incentivar uma participação mais ativa dos alunos. Foi possível verificar também que a instrumentalização para novas formas de ensinar são fundamentais na formação docente, o que corrobora a importância de cursos e outras atividades pedagógicas que auxiliem o professor no exercício de sua profissão.

Palavras-chave: 1. Ensino Superior 2. Formação de professores 3. Metodologias de ensino. 4. Sala de Aula Invertida.

CALEGARI, José Marcelino. **Sala de aula invertida no Ensino em Saúde**: Curso de Formação Pedagógica a Educação Física. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

This work starts from the discussion that the ways of teaching gained a new contour mainly due to the new scenario imposed by the Covid-19 pandemic. The insertion of a teaching support tool and technological innovations makes the teacher rethink “what” he teaches and the “how” he teaches. Often, teacher education does not include several options for teaching methodologies. In this sense, this research had the main objective to develop, implement and evaluate the results of a Pedagogical Training Course for Higher Education teachers regarding the active methodology of teaching Flipped Classroom. In the second phase of the research, undergraduate students of the Physical Education Course attended a class given by one of the course participants and evaluated this methodology. With a qualitative approach, this research began with a Systematic Literature Review on the subject in question. The research also defined the best methodological procedures for data collection during and after the Pedagogical Training Course, including its evaluation, contributions, and limitations. Four professors of Higher Education in Physical Education who work at a public university located in the northern region of Paraná participated in the course. Data analysis and categorization were carried out in the light of Discursive Textual Analysis. The results indicated a significant contribution of active methodologies in the teaching process for enabling the use of various digital resources, especially the Flipped Classroom, which encourages the more active participation of the student. It was also possible to verify that the instrumentalization of new teaching methods is fundamental in teacher education, which confirms the importance of courses and other pedagogical activities that help teachers exercise their profession.

Keywords: 1. Higher Education 2. Teacher training 3. Teaching methodologies. 4. Flipped Classroom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quatro categorias <i>a priori</i>	52
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação profissional dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa	41
Quadro 2 - Plano de Ensino do Curso de Formação Pedagógica para professores do Ensino Superior em Educação Física.	47
Quadro 3 - Categoria 1: Percepção docente sobre as metodologias ativas	53
Quadro 4 - Categoria 2: Benefícios das metodologias ativas nas aulas durante a pandemia de Covid-19	55
Quadro 5 - Categoria 3: Contribuição do CFP e da SAI na atuação docente.	55
Quadro 6 - Categoria 4: Percepção dos alunos sobre as aulas com uso da SAI.....	57

LISTA DE SIGLAS

ABE	– Associação Brasileira de Educação
ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
ATD	– Análise Textual Discursiva
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	– Constituição Federal
CFE	– Conselho Federal de Educação
CFP	– Curso de Formação Pedagógica
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	– Educação a Distância
ER	– Ensino Remoto
IS	– Instituto Singularidades
IES	– Instituições de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPGEN	– Programa de Pós-Graduação em Ensino
PROEC	– Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UENP
PTE	– Produção Técnica Educacional
PUC-PR	– Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAI	– Sala de Aula Invertida / <i>Flipped Classroom</i>
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	– Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UENP	– Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISAL	– Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UP	– Universidade Positivo
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA SALA DE AULA INVERTIDA	19
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL E O ENSINO SUPERIOR.....	23
2.3 O ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
2.4 DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	37
3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	38
3.3 A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	40
3.4 UMA ABORDAGEM DO PERFIL DOS PARTICIPANTES	41
3.5 A COLETA DOS DADOS	43
4 A PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL.....	44
4.1 O PLANO DE CURSO	46
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	50
5.1 METATEXTO	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES.....	76
APÊNDICE A - Formulário de inscrição para Curso de Formação Pedagógica.....	76
APÊNDICE B - Pesquisa diagnóstica - metodologias ativas	78
APÊNDICE C - Coleta de dados 2 - Curso de Formação Pedagógica	79
APÊNDICE D - Formulário de coleta de dados para alunos da graduação em Educação Física	80

ANEXOS.....	82
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	82

1 INTRODUÇÃO

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem contribuído muito para a melhoria do processo de ensino, pois possibilita ao aluno ser mais ativo e participativo dentro do processo educacional, exercendo funções e papéis que, em situações do cotidiano, não teria oportunidade de exercer (ARRUDA *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada nesta dissertação foi motivada por reflexões sobre as constantes mudanças sociais, principalmente no contexto educacional, e a utilização de inovações tecnológicas com finalidade pedagógica, tendo em vista um novo cenário que se configurou na educação decorrente da pandemia da Covid-19¹, quando os professores foram obrigados a se reinventarem e a reverem suas práticas de ensino.

Em um cenário marcado por instabilidade e fluidez, a disponibilidade de informações em grande parte se apresenta de modo rápido, fácil e volumoso, exigindo das áreas da Educação e do Ensino, especialmente ao Ensino Superior, transformações constantes, de maneira a atender demandas de formação cada vez mais dinâmicas e capazes de favorecer a adaptabilidade e o ensino de maneira mais ativa.

A sociedade atual está em processo de mudanças, marcadas principalmente, pelo aumento das inovações tecnológicas, associadas ao ensino (CORREIA NETO; ALBUQUERQUE, 2021). Dessa forma, desenha-se um cenário de tecnologia que se faz presente cada vez mais na rotina de milhares de alunos, tornando-se imperativo ao professor repensar não apenas sobre “o que” ele ensina, mas, sobretudo, o “como” ele ensina (GAUTHIER, 2006).

As transformações vivenciadas têm gerado uma crescente necessidade de repensar continuamente o ensino, em especial, no tocante à formação docente, às práticas pedagógicas e às metodologias aplicadas, fato que foi

¹ A Covid-19 é causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, caracterizada como uma doença viral que atinge diretamente as vias respiratórias de forma infecciosa, foi diagnosticada pela primeira vez em Wuhan na China em dezembro de 2019. A Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 declarou o surto da doença como pandêmico devido ao crescente número de casos em todo o mundo. Em 20 de março de 2020, o Ministério da Saúde (MS) comunicou estado de transmissão comunitária em todo território nacional (BRASIL, 2020).

evidenciado ainda mais pela pandemia. Para a formação do professor, é necessário fornecer instrumentos que vão além do conceito teórico, ou seja, disponibilizar estratégias metodológicas que subsidiem novas práticas para o ensino (HAVIARAS, 2020), uma vez que, frente às novas demandas educacionais contemporâneas, o professor, ao realizar o seu trabalho, não o faz somente com base em seus conhecimentos científicos e nem com o pensamento fechado somente no conteúdo, mas mobiliza todo o seu “reservatório de saberes” a favor do aprendizado do aluno (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Por sua vez, os ambientes informatizados exigem uma nova formação e um novo perfil do professor, com qualificação, criatividade e criticidade, permitindo integrar-se de forma plena e consciente nas atividades desempenhadas em sua profissão e sua vida (MISKULIN, 1999).

Visando o processo formativo e o aprimoramento de seus métodos de ensino em todos os níveis e modalidades, inclusive no Ensino Superior, não basta a transmissão de conteúdo, pois este pode ser acessado via internet pelos alunos. Para chamar a atenção do aluno e engajá-lo no próprio processo de ensino, cabe ao professor buscar e definir estratégias educacionais que despertem habilidades e competências relacionadas ao permanente desejo de aprender e à autonomia, características essenciais aos futuros profissionais (SILVA; ALVES; FERNANDES, 2021).

Segundo Moran (2018), atrelar recursos tecnológicos ao Ensino Superior significa um importante avanço na prática docente ao permitir otimizar conteúdos teóricos e práticos, pois a utilização de metodologias ativas em sala de aula, como a Sala de Aula Invertida (SAI) ou *Flipped Classroom*, em inglês, é uma forte aliada do professor. Isso porque, possibilita-lhe um trabalho mais dinâmico e interativo, pois o aluno pode se reconhecer como protagonista do processo de ensino e o professor consegue atuar como facilitador e não como detentor exclusivo do conhecimento.

Nesta perspectiva do ensino, Oliveira *et al.* (2016) afirmam que, os professores podem elaborar, com a ajuda das metodologias ativas, atividades inovadoras e dinâmicas que promovam a criatividade e favoreçam maior produtividade em relação aos métodos tradicionais, facilitando assim, a compreensão e a construção do conhecimento pelos alunos.

Corroborando com os autores supracitados, Malheiros (2019) afirma que a discussão sobre as formas de ensinar não é recente, no entanto, tem ganhado novos contornos como resultado de diversas pesquisas indicativas de que a forma de ensinar é tão importante quanto os conteúdos a serem ensinados.

Neste sentido, as metodologias ativas de ensino têm recebido mais atenção dos professores e apresentam uma característica comum: “[...] a inserção do aluno como agente protagonista de seu processo de construção do conhecimento” (MALHEIROS, 2019, p. 157), destacando que o professor passa a ser orientador do processo de ensino e o aluno o protagonista, estabelecendo-se uma relação de parceria entre ambos. Portanto, romper com o ensino tradicional requer valorização e investimentos na formação docente.

Devido a Covid-19, o universo escolar foi afetado por inúmeras mudanças, tendo ocorrido uma reconfiguração abrupta que redesenhou o papel do professor. Pesquisa realizada por Bergmann *et al.* (2021) sobre a formação docente evidenciou a falta de investimentos nesta área, fato que trouxe consequências visíveis ao ensino, principalmente, no novo cenário que se configurou com o Ensino Remoto² (ER) imposto pela pandemia. Por conseguinte, há a necessidade de investimentos na formação docente, em especial no Ensino Superior, como forma de garantir capacitações pedagógicas que viabilizem a adoção de novas metodologias de forma consciente e planejada, articuladas com o ensino.

É em consonância com este entendimento que Nóvoa (1995) defende um ensino profícuo a partir da formação contínua e de novas propostas metodológicas pautadas, principalmente, no uso de metodologias ativas de ensino.

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício “[...] seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (TARDIF, 2014, p. 237).

² O Ensino Remoto foi instituído pela Deliberação nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, via Secretaria Estadual de Educação (SEED), para atender à Educação no período em que se fez necessário manter o isolamento social devido à pandemia de Covid-19. O Ensino Remoto foi recomendado em caráter emergencial e excepcional, para que as aulas fossem lecionadas de maneira *on-line*.

Desta forma, o Curso de Formação Pedagógica (CFP) com ênfase na SAI proposto por esta pesquisa visa aprimorar conhecimentos que promovam melhorias nas aulas, com vistas ao aluno ser o protagonista de seu próprio aprendizado. Esta pesquisa tem como proposta oportunizar novas possibilidades ao professor contemporâneo no que concerne a assumir seu papel como mediador do conhecimento junto a estudantes de graduação em Educação Física, de modo a desenvolver um ensino mais atrativo, participativo e dinâmico.

Ademais, como forma de desenvolvimento de uma Produção Técnica Educacional (PTE), exigência e objetivo principal de todo Mestrado Profissional, foi estruturado e implementado um CFP com a temática: “Sala de Aula Invertida na graduação em Educação Física”, permitindo que os professores participantes conhecessem a SAI e fossem estimulados a colocarem-na em prática durante suas aulas.

Com base no alcance deste objetivo maior, a oportunidade de aplicação de uma metodologia ativa (SAI) por um dos professores participantes após o CFP, possibilitou avaliar a efetiva contribuição de um modo diferente de ensinar e da dinâmica dos papéis assumidos em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Sem dúvida, os resultados desta experiência abriram caminhos alternativos e inovadores no “como ensinar” conteúdos neste curso superior da área da Saúde, para um ensino mais articulado e interessante.

Partindo desta óptica, esta pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino se iniciou com uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre as metodologias de ensino utilizadas por docentes da graduação em Educação Física, de maneira a embasar a elaboração, aplicação e análise dos resultados do CFP a ser proposto com o título: “Sala de Aula Invertida na graduação em Educação Física”. Esse curso correspondeu a uma PTE direcionada a professores do Ensino Superior em Educação Física de uma Universidade Pública localizada na região norte do Estado do Paraná.

É fundamental destacar que o interesse em desenvolver este estudo sobre formação pedagógica de professores do Ensino Superior, decorreu de o fato do pesquisador ser professor em uma Escola Técnica Estadual do interior paulista e utilizar metodologias ativas em suas aulas, com excelentes resultados. Assim, surgiu o interesse em instrumentalizar outros professores para adotarem práticas de ensino inovadoras a partir do conhecimento sobre metodologias ativas com foco na SAI, a fim

de possibilitar aos alunos um ambiente propício a assumirem-se como protagonistas do processo de ensino, e, assim, melhor se preparem para o mundo do trabalho.

Para se analisar o alcance dos objetivos, os cursistas responderam a dois questionários (um diagnóstico e outro avaliativo), durante o CFP por meio da plataforma *Google Forms*® como instrumento de verificação dos conhecimentos teóricos e práticos da aplicação da metodologia ativa para a SAI com o intuito de verificar sua contribuição no ensino.

Nessa percepção, o objetivo do CFP foi oportunizar conhecimentos teóricos e práticos aos professores sobre a metodologia ativa SAI e possibilitar sua aplicação no Ensino Superior em Educação Física com vistas à melhoria da qualidade do ensino, sobretudo, para que as aulas se tornassem mais atrativas aos alunos e auxiliassem no estreitamento das relações interpessoais.

A pertinência da proposta se confirma, uma vez que a utilização das TDIC na Educação e no Ensino tem gerado novas perspectivas na sala de aula, entretanto, no tocante ao trabalho docente, ainda há muitas limitações no processo formativo dos professores, pois nem sempre alcançam êxito na inserção correta das tecnologias em suas aulas, de modo a ajudar no ensino dos alunos (ANJOS; SILVA, 2018).

As TDIC possibilitam a diminuição da distância e proporcionam um aumento dos espaços coletivos de ensino, de maneira que o aluno expressa suas experiências vivenciadas e compartilha sua vivência de mundo. Para que isso ocorra, é primordial que o professor tenha domínio de ferramentas tecnológicas para melhor conduzir o processo de ensino de seus alunos, gerando um ambiente que possibilite a criticidade e a autonomia, a partir de uma construção consciente (SILVA; MENEZES; FAGUNDES, 2016).

Com o objetivo de alcançar a proposta acima citada, foram delineados quatro objetivos específicos: I) Desenvolver um estudo de RSL, a qual foi realizada em periódicos nacionais com Qualis A1 e A2, na área de Ensino, de 2015 a 2020, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando relacionar as publicações da Área do Ensino Superior associadas à formação de professores e às metodologias ativas de ensino; II) Identificar, a partir da RSL, quais as metodologias ativas os professores de Educação Física mais utilizam para o ensino; III) Elaborar e desenvolver um Plano de Ensino para a implementação de um CFP sobre metodologias ativas de ensino, com foco na

Sala de Aula Invertida e IV) Analisar qualitativamente à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) os dados coletados durante a aplicação do CFP em suas etapas.

Esta pesquisa teve como campo de investigação e aplicação uma Universidade Pública Estadual localizada na região norte do Estado do Paraná, especificamente, com professores do Ensino Superior em Educação Física. O corpo docente era composto por treze professores, dos quais quatro se inscreveram por meio de formulário eletrônico (Apêndice A) e participaram efetivamente do CFP ofertado.

Em sequência, os dados foram coletados na aplicação da PTE por meio de três formulários eletrônicos, dois deles (um diagnóstico antes do início do curso e outro avaliativo no final do curso) destinados aos professores cursistas e um aos alunos do professor que se disponibilizou a aplicar a metodologia da SAI em uma de suas aulas.

Posteriormente, os dados referentes à proposta pedagógica, ao plano de curso e à implementação do CFP foram analisados a partir da ATD, o que permitiu a construção de três categorias *a priori* e a elaboração de metatexto analítico (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A pesquisa se propõe a dar contribuições a professores de cursos de graduação em Educação Física, no sentido de convidá-los a refletirem sobre sua formação docente e sobre a importância do aprimoramento de suas práticas pedagógicas para que contribuam efetivamente com o processo ensino, valorizando a construção do conhecimento e a autonomia do aluno.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta a contextualização histórica da SAI, sendo necessária para evidenciar a eficiência de sua aplicabilidade ao ensino, por contribuir para o desenvolvimento de aulas mais atrativas e a redução na evasão escolar, de maneira a colaborar para a formação de cidadãos mais politizados e viabilizar a construção do senso crítico e da autonomia na construção dos conhecimentos.

Sequencialmente, aborda-se a formação de professores para atuação no Ensino Superior e, em continuidade, o Ensino Superior em Educação Física. Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre didática e formação de professores atuantes no Ensino Superior em Educação Física.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA SALA DE AULA INVERTIDA

O conceito de educação vem sendo largamente discutido e explorado há mais de 20 séculos e, no que se concerne à contemporaneidade, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), define-a como a base para o desenvolvimento dos países, sendo um alicerce para o desenvolvimento humano, ao fornecer conhecimentos e habilidades que desenvolvem o cidadão, deixando-o menos vulnerável (UNESCO, 2019).

Devido à abrangência conceitual, remete-se à necessidade de mudanças no ambiente da sala de aula. Assim, o ensino embasado na transmissão de conhecimento pelo professor tornou-se algo obsoleto e as mudanças tecnológicas com a introdução de meios e processos cibernéticos ao ambiente escolar, os quais avançam de forma veloz com assimilação rápida pelos alunos, podem ser utilizados para facilitar a comunicação e permitir o acesso a informações globais (RODRIGUES, 2019).

Nesse contexto, mudanças no ensino se impõem, partindo de uma realidade na qual os alunos possuem maior acesso às informações e o professor deixa de ser um transmissor do conhecimento tornando-se um mediador, porém, necessita de instrumentação pedagógica e conhecimento sobre novas metodologias. No caso desta pesquisa, a SAI se situa no centro da formação pedagógica proposta.

O surgimento da SAI ou *Flipped Classroom*, segundo Araújo e Mazur (2013), tem suas origens ligadas à ideia de que a tecnologia integrará a educação e, com base nesse raciocínio, tem-se os primeiros registros desta metodologia de ensino em estudos realizados nos anos 1990 na Universidade de Harvard. A metodologia utilizada para sua aplicação foi a *blended learning*, cujo significado está voltado ao ensino híbrido, por parte do processo de ensino ser desenvolvido na modalidade à distância e parte na modalidade presencial.

Novak *et al.* (1999) defendem o *Just-in-Time Teaching* ou Ensino sobre Medida como continuidade ao processo histórico da SAI, uma vez que essa metodologia propõe ao aluno apropriar-se da responsabilidade de preparação para aula, desenvolvendo tarefas previamente estabelecidas por meio da leitura de materiais.

Outra importante contribuição à temática abordada se deu pela demonstração de diversos resultados positivos com a aplicação do método chamado *Inverted Classroom* a disciplinas de introdução à economia da Universidade de Miami, nos Estados Unidos, em 2000, por Lage, Platt e Treglia (2000).

Em 2004, Salman Khan, a pedido de sua prima, iniciou o processo de gravação de vídeos por ela solicitados com o pretexto de obtenção de alguns conteúdos sempre que necessário. A continuidade da produção destes vídeos deu origem a *Khan Academy*, uma entidade sem fins lucrativos que disponibiliza videoaulas em quantidade superior a quatro mil, destinadas a jovens e adultos sobre os mais distintos assuntos e nas disciplinas de história, finanças, física, química, biologia e matemática (SCHMITZ, 2019).

Em adição, Strayer (2007, p. 180), em sua tese de doutorado, aplicou um experimento na Universidade Midwestern Christian Liberal Arts, coletando os dados em 2004, quando relatou a experiência da utilização do método da SAI em cursos de nível superior, demonstrando que “os estudantes [...] sentiram uma grande inovação e espírito de cooperação se comparadas às aulas tradicionais”, o que confirma as contribuições do método SAI para o processo de ensino.

Em 2008, dois professores de química da Woodland Park High School, Jonathan Bergmann e Aaron Sams implementaram um projeto dirigido aos alunos faltosos de suas aulas. Para tanto, produziram vídeos das aulas e postaram-nos para que esses alunos acompanhassem o conteúdo, no entanto, verificaram que

o material produzido não era somente utilizado por alunos ausentes, mas também pelos demais alunos como forma de reforçar os estudos (SCHMITZ, 2019).

Essa experiência foi capaz de demonstrar a necessidade de remodelar o processo de ensino e a criação de uma nova metodologia de ensino batizada de *Flipped Classroom*, SAI em português. Desde então, a metodologia vem sendo disseminada com grande reconhecimento no meio acadêmico dos Estados Unidos, o que resultou no surgimento de uma organização para sua disseminação, a *Flipped Learning Network* (TUCKER, 2012).

Ramal (2015) reafirma que esta metodologia foi testada e aprovada por Universidades dos Estados Unidos, tais como Duke, Stanford, Harvard e Massachusetts Institute of Technology e no ensino K-12 americano, o Kindergarten (K) (para crianças de 4 a 6 anos de idade). Por apresentar resultados positivos a SAI tem obtido forte crescimento na educação em vários países como Finlândia, Singapura, Holanda e Canadá.

Essa metodologia, recente na educação brasileira, ainda apresenta uma baixa adesão de instituições de ensino e de professores, apesar de ser uma metodologia que possibilita a combinação de métodos de ensino alternativos, pois acredita-se haver uma total vinculação da SAI às TDIC (SCHMITZ, 2019). Parte dessa fraca inserção se justifica pela falta de estrutura tecnológica na grande maioria das instituições de ensino no Brasil e, ainda ao fato do acesso a recursos tecnológicos ser custoso, o que inviabiliza o acesso de alunos de baixa renda, caso não tenham total suporte no ambiente escolar.

Sobre as vantagens da SAI como metodologia ativa amplamente utilizada em outros países, seus autores destacam que a inversão auxilia os alunos que enfrentam dificuldades e têm diferentes habilidades a se superarem, pois cria condições para que “pausem” e “rebobinem” o professor. Também, intensifica a interação aluno-professor, leva os professores a conhecerem melhor seus alunos, aumenta a interação entre os alunos, modifica o gerenciamento e dá transparência à sala de aula, muda a maneira como os professores dialogam com os pais, sendo uma ótima ferramenta na ausência de professores, além de poder induzir o programa reverso de aprendizagem para o domínio (BERGMANN; SAMS, 2019).

Entretanto, pode haver resistências à mudança para esta forma de ensino ainda desconhecida por muitos alunos e professores, além de algumas outras desvantagens como o aluno ficar condicionado ao acesso a tecnologias digitais e

aprendizagem requerer a adoção de uma rotina disciplinada de estudos. O fato é que, considerando as vantagens e desvantagens da SAI, sua prática em inúmeras escolas tem apontado contribuições valiosas ao processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino (BERGMANN; SAMS, 2019; MOTTA FILHO, 2020).

Segundo Nascimento *et al.* (2020), em um levantamento realizado em 2018, a população sem acesso à internet em domicílios no Brasil, matriculada entre a pré-escola e a pós-graduação, representava aproximadamente 12%. Esse dado aponta para uma considerável parcela de estudantes brasileiros, matriculados em instituições públicas, que não possui recursos necessários para o acompanhamento das atividades, o que expõe uma grande barreira para a implementação da SAI para muitos estudantes.

Os dados apresentados acima refletem a falta de acesso à internet dos alunos da pré-escola à pós-graduação, entretanto, os alunos matriculados na graduação têm grande acesso à internet, sendo apenas uma parcela de 2% que não tem acesso. Desta forma, não se justifica a baixa adesão dos professores à SAI no Ensino Superior. Acredita-se ainda que, o desconhecimento dos professores sobre esta metodologia influencia na sua baixa adesão e, ainda, por ser uma metodologia recente e pouco utilizada no Brasil, necessita de maior divulgação e capacitação dos professores para que a utilizem adequadamente (MORAN, 2018).

No Brasil, a SAI vem sendo aplicada em algumas escolas e universidades, tais como o Colégio Dante Alighieri, as Universidades UniAmérica Centro Universitário, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade Positivo (UP) e, ainda, o Instituto Singularidades (IS) que atua formando professores e que em 2010 foi incorporado pelo Instituto Península (SCHMITZ, 2019).

As metodologias ativas atendem às necessidades educacionais atuais, tendo em vista que nos últimos anos a educação tem gerado desafios para os educadores e às instituições de ensino em geral. Esses desafios crescem mais rápido do que as soluções aparecem e buscam-se propostas que atendam os alunos, que apresentam interesses e habilidades muito diferentes das gerações passadas. A geração Z processa informações com uma rápida velocidade, apresentando-se cognitivamente hábil para manter a atenção em novos desafios mentais (MOURA, 2014).

Dessa forma, os métodos tradicionais de ensino, na maioria das vezes, não conseguem atender às necessidades da geração Z que requer uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nesse sentido, as metodologias ativas são uma alternativa por potencializarem o atendimento dessas demandas frente aos desafios da educação atual (MOURA, 2014).

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL E O ENSINO SUPERIOR

Ao se abordar a formação de professores, é fundamental recuperar a trajetória da formação docente que deriva de uma concepção histórica de que para ser professor bastava o domínio do conteúdo a ser ensinado. De acordo com esta concepção, a docência estava vinculada a uma formação baseada na observação dos docentes mais experientes no ofício. A busca por uma qualificação formal e bases científicas se estabeleceu apenas quando a educação passou a ser uma função pública, o que gerou um problema nacional e de âmbito governamental (SCHEIBE, 2008).

No Brasil, com a Lei de 15 de outubro de 1827, foram criadas as Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, iniciando um processo de descentralização do ensino. A determinação do artigo 6º era de que o professor deveria ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações matemáticas, noções gerais de geometria, a gramática da língua portuguesa e os princípios de moral cristã direcionados aos meninos, dando preferência para as leituras da Constituição do Império e da História do Brasil.

Para as meninas, o ensino, de acordo com a determinação do artigo 12 desta Lei, enfatizava as atividades femininas direcionadas a realizar a economia doméstica com atividades como costurar, bordar e cozinhar. Esta lei também estabelecia que os professores que não possuíam instrução formal deveriam realizar um curso de duração curta, custeado por seus salários, nas escolas das capitais (BRASIL, 1827).

O ensino primário, no ano de 1834, ficou sob encargo das províncias, tendo como referência o modelo europeu de formação de professores com a instalação das Escolas Normais. A primeira delas foi construída em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, a qual tinha por objetivo a formação de professores para atuarem no Ensino Primário. Posteriormente, foram criadas várias escolas de formação de

professores em outras províncias com a finalidade de formação de quadro docente para atender as escolas de Ensino Primário, onde acreditava-se que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado. Desde a sua criação, as Escolas Normais no Brasil foram marcadas por vários movimentos de reformulação (TANURI, 1970).

A Escola Normal, apesar do seu enfoque na formação, durante o período do Império teve o seu funcionamento de forma irregular, mesmo sendo divulgada como formação do professor, não teve sua implantação com prestígio, conforme escreve Saviani:

[...] a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009, p. 1).

Vale ressaltar que, a formação dos professores, nesse período, está condicionada a fatores que eram alvo de interesse populacional, como o salário dos professores e a forma de contratação, os quais não estimulavam a procura pela Escola Normal.

Segundo esse mesmo autor, o período de 1890 a 1932 foi considerado como de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, destacando-se o enriquecimento dos conteúdos curriculares, tendo como ênfase exercícios práticos de ensino, caracterizados pela criação da escola-modelo junto com a Escola Normal, sendo o principal vetor de inovação da reforma (SAVIANI, 2009).

Em 1920, houve a criação da primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 14.343, com a fusão da Escola Politécnica com a Faculdade de Direito e a Escola de Medicina estruturou-se a universidade, mesmo sem integração de suas áreas e com as instituições trabalhando de forma isolada (BRASIL, 1920). Uma característica marcante da Universidade do Rio de Janeiro era seu caráter elitista e voltada mais ao ensino do que à pesquisa (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

No início do século XX, em 1924, vinculada à propagação dos ideais modernistas sobre a educação, houve a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de profissionalizar a função do professor, sendo um espaço aberto e atraente a reuniões de pessoas favoráveis às novas ideias pedagógicas e, três anos após a sua abertura, foi promovida a I Conferência Nacional

de Educação, evento que passou a ocorrer nos anos seguintes (GUEDES; SCHELBAUER, 2010).

De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), em meados de 1932, as Escolas Normais passaram por uma reforma, processo que criou os Institutos de Educação, cujo modelo pedagógico tinha por finalidade consolidar a formação de professores. Nesse contexto, os Institutos de Educação foram considerados como forma de incorporar as exigências da pedagogia, visando conhecimento de caráter científico que proporcionou a correção das distorções e ineficiências apresentadas pelas tradicionais Escolas Normais.

Em 1939, destacou-se a preocupação com a formação de professores e as Escolas Normais foram conduzidas ao modelo universitário. Os moldes utilizados para isso espelharam-se na Faculdade Nacional de Filosofia, cujos cursos ofertados eram os de Pedagogia, Letras, Filosofia e Ciências. Dentro desses cursos de licenciatura, os professores eram formados para diversas disciplinas do ensino secundário e, nos cursos de Pedagogia, o objetivo era formar professores para atuarem nas Escolas Normais, sendo que o modelo de formação de professores perdeu sua referência de origem (TANURI, 2000).

O Decreto-Lei nº 8.530/1946 reformulou novamente o Ensino Normal, dividindo-o nos Ciclos Ginásial e Colegial, o primeiro com duração de quatro anos e formação curricular centrada em disciplinas de cultura geral; o segundo, com duração de três anos, tinha por objetivo formar professores para o Ensino Primário. Os cursos de licenciatura da época contemplavam conteúdos cognitivos de forma prioritária (BRASIL, 1946).

O golpe militar de 1964 reprimiu as ações consideradas “subversivas” de alunos e de professores das universidades, as quais sofreram intervenções diretas do governo que resultaram no afastamento de muitos professores. Com a promulgação do Decreto-Lei nº 53, de 1966, foram definidas novas regras de estruturação para as universidades federais (BRASIL, 1966). Formou-se um sistema comum para todas as universidades (federalismo), obrigando a concentrar o ensino e a pesquisa básica. Ao determinar a unidade entre ensino e pesquisa, vetou-se a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. O mesmo Decreto obrigou a criação de faculdades ou departamentos de educação com unidades direcionadas para formação de professores, visando o ensino secundário com ênfase em especialidades e questões pedagógicas (CUNHA, 2000).

Com o federalismo, em 1968, as instituições de ensino universitárias passaram por severas críticas políticas, gerando intensas mobilizações estudantis, as quais foram essenciais para a busca de soluções dos problemas educacionais do período e para a reorganização do Ensino Superior. Tais acontecimentos levaram à Reforma Universitária, embasada na Lei nº 5.540/1968, que objetivava, de forma rápida, a formação de profissionais para atender ao mercado de trabalho (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011).

Com a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), houve a valorização dos profissionais da educação por título e produção científica, além do estabelecimento de regime de dedicação exclusiva dos professores, estabelecendo-se uma associação entre ensino, pesquisa e extensão. A partir da Reforma, houve a criação de cursos de curta duração, o vestibular no sistema classificatório e a criação de departamentos (BRASIL, 1968). Essa reforma também atingiu as universidades particulares, que, para se adequarem às regras estipuladas pelo governo, sofreram nova reformulação, expandindo o Ensino Superior privado nas regiões mais afastadas e interiorizando o ensino (SOUZA, MIRANDA; SOUZA, 2019).

O movimento estudantil da época pressionava o governo para que houvesse reformas das universidades brasileiras, entre as reivindicações estavam: a modernização estrutural, a flexibilidade administrativa e a formação ampla de pessoas para atender à necessidade de profissionais com formação universitária, visando o desenvolvimento do país (FÁVERO, 2006).

Ao se referir a aprovação da Lei nº 5.540/1968, Niskier (2011) resgata que as universidades perderam sua autonomia pelo veto do Presidente da República e, assim, essa reforma adequou o Ensino Superior aos desígnios do Regime Militar. Então, contrariando o determinado por esta Lei, houve um crescimento desordenado e excessivo das instituições privadas no país, ampliando o Ensino Superior, o que gerou preocupação no Governo. A intencionalidade da Lei era evitar a criação de cursos para as carreiras já atendidas no mercado de trabalho.

Neste sentido, o Decreto-Lei nº 464/1969, em seu art. 2º afirmava:

Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados, a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional (BRASIL, 1969, p. 1).

Contudo, a partir da década de 1970, foram elaboradas inúmeras normas e regulamentos que possibilitaram a ampliação do Ensino Superior, gerando a instalação de faculdades isoladas, denotando um insucesso do modelo único universitário. No mesmo período, também foram criados Cursos Técnicos no setor privado a fim de atender a demanda não acolhida pelo Ensino Superior, uma vez que este tinha seu crescimento limitado pelos altos custos em pesquisa e ensino e pela dificuldade de manter em níveis adequados o investimento requerido pelo sistema público (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Na década de 1980, as universidades se distinguiram entre pesquisa e ensino, consolidando-se, em 1986, pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), o que gerou a criação do sistema federal de ensino. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, estabeleceu a separação entre as universidades e os centros universitários. Os centros universitários eram considerados como de uma segunda classe por não realizarem pesquisas, funcionando como uma alternativa para expandir e democratizar um ensino com baixos recursos. Por outro lado, às universidades, consideradas como referência por receberem grandes investimentos, permaneciam restritas a um pequeno percentual da população, mantendo seu caráter elitista (SAVIANI, 2009).

Com o fim do Regime Militar em 1985 e, posteriormente, a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, estabeleceu-se a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, ingresso por concurso público e regime jurídico único. A sociedade e os estudantes da época passaram a reivindicar a expansão do número de vagas nas universidades públicas, porém, nenhuma demanda ocorreu por reformas universitárias (SAVIANI *et al.*, 2004).

Passados sete anos da promulgação da CF, a partir de 1995, estabeleceu-se uma grande expansão universitária no Brasil. Tal fato ocorreu pela soberania universitária e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelo art. 207, havendo a garantia da normatização da participação do setor privado para ofertar o Ensino Superior, conforme o art. 209. Com a criação da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), foi atribuída à União a manutenção do Ensino Superior público. Apesar de tal

alteração, a universidade brasileira continuou regida pela estrutura da Lei nº 5.540/1968 (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Ainda no contexto do final dos anos 1990, o Ensino Superior passou por uma expressiva expansão e transformação em relação a variedade de instituições que passaram a compô-lo, fomentado pela criação de legislação, decretos, portarias e resoluções. Neste período, os investimentos do setor público foram gradativamente reduzidos, o que significou a redução de matrículas nas instituições estatais (CACETE, 2014).

As instituições públicas em meados dos anos 1990 detinham 42% das matrículas, no entanto, nos anos iniciais do século XXI teve uma redução para menos de 30%. Ao se analisar as instituições públicas federais que em 1995 tinham 20,8% de participação nas matrículas, em 2003 esse valor foi reduzido para 14,6% (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

É oportuno destacar também que a LDBEN de 1996 contribuiu para renovações no Ensino Superior no Brasil por trazer a estrutura acadêmica e a dependência administrativa definida por decretos complementares como os Decretos nº 2.406/97 e o nº 3.860/01. Houve ainda a criação e a regulamentação da Educação a Distância (EaD), novos cursos e programas a nível de graduação e mestrados profissionais (NEVES, 2002).

Novas modalidades de cursos e programas se iniciaram com a LDBEN, dentre as quais o Curso Normal Superior, que teve como objetivo proporcionar inovações à educação brasileira, dentre elas, a modalidade de licenciatura contribuiu para a formação de professores mais habilitados para atuarem especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2021).

A Lei nº 9.394/96, no art. 16, estabelece que o sistema federal de ensino, relacionado às Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas à União e recentemente aos sistemas estaduais e municipais compreendem:

- I. as instituições de ensino mantidas pela União;
- II. as instituições de Educação Superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III. os órgãos federais de educação (BRASIL, 1996).

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) instituiu uma reforma na Educação Superior no Brasil a qual gerou controvérsias entre entidades e educadores. Tal reestruturação modernizou, aprimorou e democratizou as instituições de ensino, ajustando-as ao Plano Nacional de Educação (PNE) que, aprovado pelo Congresso Nacional e com vigência de 2001 a 2010, tinha o objetivo de normatizar a avaliação, consolidar a autonomia e a aplicação da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, além de promover a aplicação de novas tecnologias no ensino. O PNE alterou também o estabelecimento de condições, incentivos e propostas, articulando e integrando o Ensino Superior e a Educação Básica (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Com a integração e a articulação do Ensino Superior com a Educação Básica, em 2007, iniciou-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de valorizar o magistério e habilitar alunos de licenciatura inserindo-os nas escolas de Educação Básica para atividades voltadas à prática. Dessa forma, o PIBID elevou a qualidade das ações acadêmicas destinadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de Educação Superior; permaneceu ativo desde sua implantação e proporcionou aos futuros professores espaço propício ao compartilhamento de experiências metodológicas e tecnológicas, bem como práticas docentes inovadoras e interdisciplinares (CAPES, 2013).

Com a expansão das universidades e dos cursos de graduação no Brasil, em linhas gerais, oportunizou-se a expansão educacional para a população como um todo. Entretanto, o Brasil é um país de escolarização tardia num cenário basicamente mercadológico, que visa a competição e o crescimento desenfreado das licenciaturas à distância possibilitado pelas novas tecnologias educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário repensar a formação docente no Brasil que se constitui o setor principal da nossa sociedade (BERTOTTI; RIETOW, 2013)

2.3 O ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Brasil tem seu primeiro curso em caráter provisório por meio do Exército Brasileiro, em 1910, com duração de 5 meses. Os participantes em sua maioria, foram militares e o seu corpo docente composto por ex-atletas e médicos (SILVA; SOUZA, 2010).

Os primeiros cursos civis tiveram sua origem em São Paulo no ano de 1934 e, gradativamente, a habilitação foi incorporada à Universidade de São Paulo (USP). Posteriormente, em 1939, foram abertos cursos no Rio de Janeiro, na Universidade do Brasil, atualmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criada pelo Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos objetivava a formação de profissionais de Educação Física. Embora na ocasião já existissem outras escolas de formação em Educação Física no país, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos foi a primeira instituição de Ensino Superior em Educação Física vinculada à uma universidade, outorgando diferentes títulos e formações. O curso superior de educação física tinha duração de dois anos; já o curso normal de Educação Física e os cursos de técnica desportiva; treinamento e massagem e o curso de medicina da educação física e dos desportos tinham duração de um ano (FIGUEIREDO, 2005).

Com a Resolução nº 69/1969 do Conselho Federal de Educação (CFE), o currículo de formação em Educação Física passou a ser reconhecido como de nível superior, aumentando sua carga horária para o mínimo de três anos e cumprimento de 1.800 horas. A formação se vinculou ao título de Licenciatura Plena e poderia ser complementada por duas disciplinas para se obter o título de Técnico desportivo. A partir dessa Resolução, houve preocupação com a formação educacional no que tange ao aumento das disciplinas específicas da área, trazendo como novidade a inserção de disciplinas obrigatórias, divididas em básicas e profissionais, essa inserção foi realizada nos cursos de todo o país e conhecida como currículo mínimo (TOJAL, 2005).

Como disciplinas básicas, o curso em Educação Física possuía em sua grade Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene, enquanto nas disciplinas profissionais eram ofertadas Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e, de acordo como Parecer nº 672/1969, foram inseridas matérias pedagógicas, tais como Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino e Estágios Supervisionados em escolas do 1º e 2º graus (SILVA; SOUZA, 2010).

Segundo Pereira *et al.* (2020), a obrigatoriedade da Educação Física/Espportes no Ensino Superior, por meio do Decreto-Lei nº 705/1969, teve a intenção de beneficiar o Regime Militar como forma de desestabilizar o movimento estudantil, pois esse representava forte resistência ao Regime (BRASIL, 1969).

Em relação ao currículo mínimo, este sofreu muitas críticas por não levar em consideração as diferenças regionais, fato agravado por algumas instituições que excluíam de seus currículos as disciplinas complementares, tornando o currículo mínimo o currículo pleno. Tais fatores propiciaram uma terceira proposta de currículo, aprovada em 1987, por meio da Resolução CFE nº 03/87, a qual objetivou o aumento da área de atuação dos profissionais no mercado (TOJAL, 2005).

Com o fim do currículo mínimo, as áreas de conhecimento foram substituídas por conteúdos identificadores da área com natureza técnico-científica, ampliou-se a carga horária mínima para 2.880 horas, com formação em quatro anos, de modo a atender exclusivamente o mercado não escolar que estava em expansão, assim, criou-se a titulação de Bacharelado (SILVA; SOUZA, 2010).

A titulação de bacharel em Educação Física, amparada pela Resolução CFE nº 03/87, foi pouco ofertada nas instituições de ensino, pois a Licenciatura permitia a atuação na área escolar e o atendimento nos espaços não formais, fato que tirava o sentido de existência do Bacharelado. No que se refere ao currículo, havia pouca diferenciação, gerando o desinteresse das instituições de ensino em ofertar essa modalidade que limitava o campo de atuação do egresso (FIGUEIREDO, 2005).

No início dos anos 2000, mediante as exigências do modelo socioeconômico, o MEC reformulou os currículos dos cursos de Licenciatura por meio das Resoluções nº 01 e nº 02, de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses documentos contemplaram o aumento da carga horária de estágio para 400 horas, além de mais 400 horas de Práticas Curriculares, a carga horária mínima de 2.800 horas e três anos para a formação em Bacharelado, possibilitando a complementação com disciplinas pedagógicas para obtenção do título de Licenciado, dessa forma a Licenciatura era um apêndice do Bacharelado (BRASIL, 2002).

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para orientar os educadores por meio de normatizações concernentes a cada disciplina, definiu-se:

[...] a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira à quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (BRASIL, 1997, p. 21).

Graças a essa normatização, a disciplina passou a focalizar os aspectos do movimento humano com um olhar mais amplo e pedagógico, diferenciando-se do que era explorado anteriormente, quando o objetivo era o movimento para o desporto.

Dentro da perspectiva esboçada acima, a profissão passou a ser reconhecida através da criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), instaurado pela Lei nº 9.696/1998 (BRASIL, 1998), instalado no Rio de Janeiro. O CONFEF não visava fins lucrativos e seu objetivo era a fiscalização, orientação e atuação em atos disciplinares para o exercício legal da profissão. Dentre as suas ações principais permanece até hoje o ato de conferir ao profissional de Educação Física um credenciamento habilitando-o para atuar nesta área, sendo obrigatório seu registro regular no Conselho Regional de Educação Física (CREF). Com a regulamentação ofertada pelo CREF, houve um crescimento dessa profissão que ganhou espaço e prestígio na sociedade

A partir dessa nova organização curricular para a formação de professores, criou-se uma comissão de especialistas composta por professores universitários de Educação Física de várias regiões do país para formulação de uma proposta de formação a ser encaminhada ao CNE (TOJAL, 2005).

Com o Parecer do CNE/CES nº 58/2004 homologado pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, a Resolução nº 03/1987 foi substituída e foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física na modalidade de graduação plena, favorecendo a formação de um profissional reflexivo e crítico com amplos conhecimentos na área da Educação Física e da Saúde, capaz de correlacionar o contexto histórico, social, cultural e educacional do país. Tais diretrizes foram importantes para a formação profissional em nível de graduação em Educação Física, no Brasil (DIAS *et al.*, 2019).

As Instituições de Ensino Superior, sem ferir a legislação vigente, têm autonomia na construção de seus projetos pedagógicos de curso, oferecendo uma matriz curricular em conformidade com o Parecer nº 584/2018, que instituiu novas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2018). O Parecer nº 584/2018 traz abrangência para inúmeras ações no projeto pedagógico, dentre elas a utilização de metodologias ativas para o ensino, um currículo que contenha formação geral e específica e que possibilite a articulação da teoria à prática. Ademais, são sublinhadas práticas diversificadas as quais permitam vivenciar

diferentes experiências a partir de um currículo planejado e capaz de priorizar aspectos individuais, familiares e comunitários, além de adequar-se ao contexto social no qual o curso está inserido.

A remodelação ocorrida na educação no século XXI requer uma formação acadêmica que amplie competências e habilidades gerais e específicas. Tal desenvolvimento se efetiva por meio de experiências pautadas na problematização e contextualização com a elucidação das informações para construção do conhecimento. Para tanto, a garantia da inclusão de recursos tecnológicos e inovações científicas no ensino visa valorizar o ensino e uma educação emancipatória, isto é, pautada na formação de um cidadão ético, autônomo e responsável (BRASIL, 2018).

A categoria profissional dos educadores físicos mobilizou-se durante anos, reivindicando garantia de direitos que culminou na Lei nº 10.793/2003, a qual alterou o parágrafo 3º do art. 26 da LDBEN, de maneira a tornar obrigatória a disciplina de Educação Física na Educação Básica, devendo, portanto, estar inserida no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2003).

Segundo investigação realizada por Backes *et al.* (2021), nas últimas décadas, os cursos de Educação Física têm contemplado aspectos da estrutura curricular, das atividades realizadas na área da pesquisa e extensão, a metodologia das disciplinas, os recursos humanos e estruturais e ações pedagógicas dos professores. Todavia, verificou-se que os cursos de Educação Física têm tido problemas com relação à baixa articulação entre os conteúdos e ao ensino prescritivo adotado por parte dos professores, características estas associadas à baixa qualidade de ensino e à falta de envolvimento dos alunos.

Nessa mesma linha de pensamento, Milistetd *et al.* (2018) observaram que as alterações curriculares propostas pelas diversas diretrizes ocorrem de forma isolada, não contribuindo para uma mudança efetiva, o que torna necessário repensar o currículo para uma tomada de decisão mais acertada a respeito de estratégias e ações a serem desenvolvidas. Os autores ressaltam ainda, que as universidades são organizações que possuem uma estrutura universitária própria e, nesse sentido, há interferência de fatores sociais e pessoais que são pertinentes às características de seu corpo docente e estudantil e que precisam ser consideradas.

De acordo com Pereira *et al.* (2020), na contemporaneidade, a Educação Física passou a assumir um papel diversificado em relação às práticas corporais, observa-se, sobretudo, o discurso de que praticar exercícios é essencial a uma vida saudável por melhorarem a qualidade de vida de quem os pratica. Porém, não restrita à prática esportiva como meio de bem-estar, surge a demanda de mercado associada à busca pelo corpo ideal como um objeto de consumo, ampliando a busca por *personal trainers*.

Nesse contexto, o profissional de Educação Física, no decorrer dos anos, foi ganhando espaço e prestígio, ampliando sua atuação no mercado de trabalho ao posicionarem-se em escolas, academias, centros de reabilitação, espaços de competições esportivas, clubes recreativos, além de oferecerem orientações profissionais a empresas sobre a execução de ginástica laboral pelos colaboradores como forma de prevenção a doenças ocupacionais e a supervisão de atividades físicas individuais com diferentes objetivos (GOIS, 2020).

Desde os anos iniciais da Educação Infantil, o professor de Educação Física é um dos profissionais responsáveis pela promoção do autoconhecimento e pela criação de laços afetivos fora do ambiente familiar, desenvolvendo práticas corporais como forma de inserção social, prevenção de disfunções e reabilitação da saúde. Nesse sentido, a adoção de recursos tecnológicos tende a inovar as metodologias de ensino utilizadas e promover a melhoria da aprendizagem.

Diante do exposto, para uma melhor compreensão acerca das metodologias ativas para o Ensino na área da Saúde, a próxima subseção apresenta aspectos da didática e da formação dos professores de Educação Física.

2.4 DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No século XVII, Comenius³, ao adotar o processo empírico da exploração do mundo, criou uma metodologia que visava ensinar tudo a todos, desta forma surgiu a didática rodeada por incitações políticas, econômicas e sociais que até os dias atuais continuam refletindo no ambiente de ensino, portanto, “Comênio queria

³ Johann Amós Comenius (1592-1670) escreveu o livro *Didática Magna*, cuja proposta foi ensinar tudo a todos, sendo considerado o fundador da didática moderna, tinha como objetivo levar a educação a todos primando pelo ensino na língua nativa dos educandos (WALKER, 2001).

mudar a escola com a didática e a sociedade com a educação” (GASPARIN, 1994, p. 41-2).

Segundo Franco e Pimenta (2012), a Didática é uma área de estudo da pedagogia que tem como objetivo específico abordar a problemática do ensino enquanto prática para a educação, na qual o ensino tem a intencionalidade e almeja estudar os sujeitos (professor e aluno) vinculados ao processo, analisando suas ações, suas determinações e os aspectos histórico-sociais. Segundo os autores “[...] O objeto de estudo da didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem tomadas em situação” (PIMENTA, 1997, p. 63).

A Didática é uma disciplina que tem por especificidade o ensino, fundamentando-se na Pedagogia, sendo esse seu principal ramo de estudo. Portanto, a Didática deve ser desenvolvida a partir de aspectos práticos, em prol de uma educação de qualidade. Assim, por primar intrinsecamente pela formação docente, deve ser fundamentada e refletida para ampliar a consciência do professor, preparando-o para as dificuldades diárias da sala de aula (LIBÂNEO, 2013).

Segundo Rufino (2017), é fundamental que os professores possuam aporte pedagógico inerente ao ensino, tais como, técnicas didáticas, estrutura da turma, elaboração de plano de ensino, bem como tenham conhecimento sobre metodologias de avaliação e sobre aspectos históricos, filosóficos e legais da educação. Cabe ressaltar que os professores devem ter conhecimento prévio das matérias ministradas, o que influencia o ato de ensinar.

É fundamental conhecer os professores para ofertar cursos que atendam às suas necessidades formativas, pois há no mercado profissionais com bacharelado atuando como docentes. Nesse sentido, há necessidade de diferenciar a formação para a docência, por meio de investimentos na formação em licenciaturas, visando o aprimoramento de práticas pedagógicas a fim de diminuir a fragmentação do currículo (MOURA, 2014).

Nóvoa (2001, p. 1) afirma com veemência a importância da formação didática dos professores, pois, para ele, os que escolhem essa profissão devem estar inseridos numa cultura do aprender continuamente, de forma que seu trabalho seja desenvolvido em equipe, com foco na produção de um saber reflexivo e profissional. O autor sugere “[...] seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica,

em que os supervisores são parceiros e interlocutores”. Reforça, portanto, a importância do trabalho para o desenvolvimento de um currículo articulado, com a aplicação de metodologias diferenciadas que favoreçam a formação de profissionais, de modo que estes se sintam mais bem preparados para atuarem tanto na sala de aula quanto no mercado de trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo aborda-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como o conceito da ATD, o campo no qual a pesquisa foi desenvolvida e seus instrumentos, perpassando pela descrição do perfil dos participantes e a coleta dos dados com a aplicação da PTE.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para se desenvolver esta pesquisa, utilizou-se de procedimentos qualitativos com o pesquisador inserido diretamente no ambiente habitual dos pesquisados. A escolha para a coleta de dados foi motivada pela compreensão de ser fundamental utilizar instrumentos que permitam a compreensão dos fenômenos que estão englobados (CRESWELL, 2013 *apud* VOSGERAU; MEYER; CONTRERAS, 2017, p. 3).

Segundo Flick (2009, p. 58), “[...] os objetos de estudo não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos”. Portanto, pesquisas de natureza qualitativa tem como objetivo principal diminuir testes do que já se conhece e identificar fatores desconhecidos com intuito de se desenvolver teorias com práticas bem fundamentadas.

Para Marconi e Lakatos (2017), pesquisas de natureza qualitativa estão voltadas à compreensão detalhada de características e significados em situações expostas pelos entrevistadores, em contraponto, a informações quantitativas. A abordagem qualitativa também privilegia as características ou comportamentos vivenciados em um ambiente natural por apresentarem riqueza de detalhes descritivos, o que permite focalizar a realidade de maneira contextualizada e completa, alinhando-se com os princípios da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), a qual será detalhada posteriormente.

Pesquisadores defendem que a pesquisa qualitativa privilegia o ambiente em que o pesquisador está inserido, podendo ser realizada em grupo ou individualmente. Tal fato possibilita reflexão sobre o comportamento humano, de forma a compreender suas motivações e implicações, a fim de que se possa intervir

de maneira positiva. Desse modo, é possível avaliar os resultados e fazer os ajustes necessários (MOREIRA, 2002; TRIVIÑOS, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Pesquisas qualitativas, de acordo com Bogdan e Biklen (1999), privilegiam a obtenção de dados descritivos, que ocorre por meio do contato direto do pesquisador com o objeto estudado, primando pelo processo e seus significados pela óptica do participante. A partir dessa compreensão, os autores apontam cinco características básicas para abordagens qualitativas: I) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; II) Predominância descritiva, posto que a análise respeita a forma como os dados foram registrados; III) O processo é mais importante do que os resultados, daí sua relevância para investigações educacionais; IV) O processo de análise dos dados tende a ser indutivo e V) Há uma preocupação “vital” com os significados, os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem “[...] estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 47).

A partir das considerações anteriores sobre a pesquisa qualitativa, adotou-se os procedimentos considerados mais adequados à coleta de dados. As atividades desenvolvidas foram a pesquisa documental, a RSL, a elaboração de plano de aulas e a aplicação de formulários eletrônicos durante o desenvolvimento de um CFP.

3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Essa pesquisa intencionou investigar e compreender, à luz da ATD, as metodologias ativas, especificamente a SAI, como recurso didático no Ensino Superior em Educação Física. Para isso, realizou-se a aplicação de um CFP para professores, com posterior implementação desta metodologia, por um dos cursistas aos seus alunos.

A ATD foi escolhida como referencial para análise por permitir aprofundar a compreensão dos itens que estão sendo investigados, a “[...] intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). O método permite aprofundar a realidade dos dados estudados, a partir de um processo sistematizado de desconstrução da significação, seguido pela categorização e interpretação, o que possibilita novas compreensões sobre o assunto estudado. Dentro desta perspectiva, vivencia-se os

fatos, pois “[...] assume o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar da interpretação e na construção de novos discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134). Os pesquisadores escrevem que a ATD pode ser compreendida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

Assim, a análise proporciona uma nova forma de ver o mundo, ao visar a compreensão profunda por primar pela descrição com finalidade de busca pela causalidade intrínseca aos fenômenos investigados. Nesse processo, a análise envolve quatro ciclos basilares: unitarização, categorização, captação do novo emergente ou metatexto e processo de auto-organização.

Na unitarização ou desmontagem, os textos selecionados são pormenorizados, ou seja, separados do *corpus* da análise e, no movimento de seleção e interpretação, é possível melhorar a compreensão do texto pelo processo de unitarização. Sequencialmente, a atribuição de subtítulos às unidades produzidas permite a observação da articulação de significados semelhantes, originando-se as categorias;

Na categorização, as unidades de significado selecionadas no processo anterior são combinadas e agrupadas formando um grupo mais complexo, dando origem às categorias. Nesta fase o pesquisador desloca-se da análise empírica para o campo teórico, o qual só se alcança através de movimentos intensos de profunda interpretação e argumentação.

A captação do novo emergente ou metatexto se efetiva após a análise profunda dos dados pormenorizados. Nesse momento, é possível elaborar uma prévia da fase final de comunicação, dando origem à novas compreensões sobre o *corpus* em análise, criando espaços de reconstrução e agregando pensamentos teóricos que possibilitam dar rigor e consistência à investigação construindo a resposta à problemática levantada;

Por fim, no processo de auto-organização, após todo o percurso descrito acima, a análise de dados se apresenta sucintamente por meio de um processo racional e planejado. Nesse momento podem surgir novas compreensões,

evidenciando-se a presença do item “imprevisível” para as conclusões finais (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Ainda de acordo com autores supracitados, a ATD proporciona os encaminhamentos e as informações necessárias para pesquisas qualitativas, pois essa metodologia impregna-se intensamente no pesquisador ao longo do processo de análise dos ciclos basilares. Logo, é possível uma complexa compreensão dos episódios estudados, permitindo uma “tempestade de luz” sobre os elementos investigados e criando espaços para o novo emergente.

Com base na ATD foram elencadas quatro categorias *a priori* para os materiais coletados:

1) Percepção docente sobre as metodologias ativas de ensino: foram alocadas nesta categoria de análise, antes da aplicação do CFP, os excertos dos docentes participantes da pesquisa quanto à noção que tinham em relação às metodologias ativas.

2) Benefícios das metodologias ativas às aulas durante a pandemia da Covid-19: a partir das respostas expressas pelos docentes, buscou-se analisar os aspectos referentes às melhorias propiciadas pelas metodologias ativas no processo de ensino durante o período de pandemia.

3) Contribuição do CFP e da SAI na atuação docente: foram delineados os benefícios do CFP, no qual foi abordada a SAI com fins de instrumentalizar os participantes para utilização correta desta metodologia ativa de ensino.

4) Percepção dos alunos acerca das aulas com emprego da SAI: essa categoria abordou o modo como os alunos assimilaram a metodologia de ensino durante a realização da aula.

Todas as categorias foram pormenorizadas e analisadas no Capítulo 5 desta dissertação, com o intuito de detalhar os dados por meio dos excertos produzidos pelos participantes (professores e alunos).

3.3 A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

O desenvolvimento desta pesquisa teve início com uma revisão de literatura a fim de diagnosticar as necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Superior em Educação Física, de modo a subsidiar o planejamento e a

implementação de um CFP sobre a utilização de metodologias ativas como recurso didático para o ensino. O CFP proposto corresponde à PTE desta pesquisa de Mestrado Profissional.

Para o mapeamento desta revisão sistemática, percorreu-se as etapas definidas por Kitchenham (2014), a realização de um levantamento de estudos sobre a temática proposta, seguindo um padrão metodológico viável, sendo permitidas a identificação, a avaliação e a interpretação de fontes importantes que pudessem responder à questão norteadora. A partir do padrão proposto por esta autora, foram estabelecidos os seguintes passos: a) Delineamento da pesquisa; b) Execução e c) Análise dos resultados encontrados.

Dadas as considerações da autora supracitada, a ideia deste estudo partiu da seguinte questão norteadora: “Os cursos de graduação em Educação Física adotam metodologias ativas para ensinar?”

Dessa forma, buscou-se investigar se as metodologias ativas de ensino são utilizadas pelos professores, quais são os recursos tecnológicos aplicados em sala de aula e se tais recursos apresentam resultados positivos associados ao aumento da participação ativa dos alunos.

Para responder à questão norteadora, foram realizadas buscas de artigos científicos nacionais na Plataforma Sucupira, por meio do Qualis de Periódicos da CAPES, área de avaliação Ensino, quadriênio 2013/2016 e estratificação A1 e A2. Os resultados desta busca serão abordados em tópico do capítulo 4.

3.4 UMA ABORDAGEM DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

A PTE foi aplicada em duas etapas, na primeira os participantes foram professores do Ensino Superior atuantes no curso de graduação em Educação Física e na segunda foram os alunos do 4º ano de um curso de graduação em Educação Física – Licenciatura, ambos os grupos de participantes vinculados a uma universidade pública localizada na região norte do Estado do Paraná.

Primeiramente, fez-se contato com a coordenadora pedagógica da graduação, a qual autorizou a aplicação do CFP para os professores interessados. A divulgação foi realizada por meio de mensagens de e-mail e do aplicativo *WhatsApp*® e as inscrições por meio de um formulário eletrônico do *Google Forms*®, no qual já constava o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Todos os treze professores do curso se interessaram em participar, porém por motivo de carga horária excessiva de trabalho e incompatibilidade de horários, apenas cinco se inscreveram. No decorrer do curso, houve desistência de um professor, totalizando quatro cursistas concluintes. Todas as atividades do CFP foram propostas de forma síncrona e assíncrona, dado o distanciamento social como uma das medidas preventivas à Covid-19.

Para facilitar a análise dos dados e preservar a identidade dos participantes, todos foram codificados como: P1, P2, P3 e P4, sendo que (P) refere-se a Professor e seus perfis são apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Formação profissional dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa.

Id.	Licenciatura	Mestrado/ Doutorado	Tempo na docência
P1	Educação Física	Doutorado em Educação Física	4 anos
P2	Psicologia	Mestrado em Educação	34 anos
P3	Educação Física	Doutorado em Educação Física	23 anos
P4	Educação Física	Doutorado em Ciências da Reabilitação	11 anos

Fonte: O autor (2021).

Considerando as informações do Quadro 1, é importante destacar que dos quatro professores participantes, apenas P2 não possui formação em Educação Física. P2 também possui o maior tempo na docência. Todos estão lecionando na graduação em Educação Física.

Dos professores participantes que se voluntariaram a participar do CFP, três possuem o título de Doutorado e apenas P2 apresenta como título o mestrado. Vale ressaltar ainda que, a média de tempo de atuação no magistério dos cursistas é 18 anos, o professor com mais tempo tem 34 anos de trabalho e o professor com menor experiência tem 4 anos em sala de aula.

Após a realização da primeira etapa, os 37 alunos matriculados no 4º ano da graduação em Educação Física (Licenciatura) foram contatados e convidados para participarem da segunda etapa desta pesquisa. Um dos professores participantes da primeira etapa se prontificou a trabalhar, em sala de aula virtual, no

desenvolvimento de um conteúdo com seus alunos, utilizando-se da SAI e contou com o interesse de 21 alunos. Destes, como as aulas foram realizadas pela plataforma *Google Meet*®, três não conseguiram participar devido a problemas de conexão, totalizando a efetiva participação de 18 alunos. Após a aplicação da segunda etapa, os alunos participantes responderam a um questionário no *Google Forms*®, que também continha o TCLE (Apêndice B).

3.5 A COLETA DOS DADOS

Cabe salientar que, segundo Dyniewicz (2009), seja qual for o instrumento escolhido para coleta de dados nas etapas da pesquisa, deve-se ter a preocupação com a validade, a confiabilidade e a precisão dos dados.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa foram aplicados utilizando-se três questionários correspondentes aos Apêndices B, C e D, sendo os Apêndices B e C aplicados aos professores participantes da primeira etapa e o Apêndice D aos alunos participantes da segunda etapa.

Os questionários B e C foram respondidos pelos participantes da primeira etapa, ou seja, durante a implementação do CFP (= PTE). O objetivo do questionário B foi diagnosticar o conhecimento prévio dos professores sobre metodologias ativas, especificamente, a respeito da SAI. Para não limitar as respostas dos participantes, optou-se por um questionário com questões dissertativas. Ao final do último encontro, foi disponibilizado aos professores o questionário C, também composto por questões dissertativas, com o intuito de verificar as efetivas contribuições do CFP ao ensino.

Com a conclusão do CFP, um dos professores participantes se prontificou a aplicar a metodologia da SAI para os seus alunos, aplicação esta que foi descrita como segunda etapa desta pesquisa.

Após a finalização da segunda etapa da PTE, os alunos participantes responderam ao questionário D com o objetivo de verificar se a SAI é uma metodologia de ensino que de fato contribui para o ensino.

Segundo Gil (1999, p. 128) define-se o questionário:

“[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Dessa forma, o questionário é uma técnica que possibilita a coleta de informações reais, as quais servem de base para a construção do trabalho de pesquisa. Trata-se de um instrumento que possui algumas vantagens em relação a outras técnicas de coleta de dados, dentre as quais se destacam: a possibilidade de alcançar uma grande quantidade de respostas com um baixo custo, pois não há a exigência de treinamento de pessoas para aplicá-lo; a garantia de preservação do sigilo da identidade dos participantes; a flexibilidade associada à possibilidade dos contribuintes responderem quando tiverem melhor disponibilidade de tempo e, por fim, não ser exposto à influência de aspectos pessoais do entrevistado (GIL, 1999).

Portanto, optou-se pela utilização desse instrumento por acreditar ser o mais adequado à coleta dos dados desta pesquisa, apresentando os menores custos e alcançando uma ampla gama de informações a serem analisadas.

4 A PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

A PTE descrita nesta dissertação foi pautada no desenvolvimento da metodologia ativa da SAI em um CFP que visava atender aos professores da área da Saúde na licenciatura em Educação Física. De acordo com Bergmann e Sams (2019), a aplicação desta metodologia é viável, pois estimula os alunos a se tornarem mais participativos nas aulas e protagonistas no processo de ensino, uma vez que há um estudo prévio do conteúdo para realização das aulas.

Para Nascimento *et al.* (2019), os professores do Ensino Superior enfrentam dificuldades para deixar o modelo tradicional de ensino e utilizar metodologias ativas. Com vistas a esta situação, a PTE descrita nesta dissertação de mestrado correspondeu a um CFP aplicado como objetivo de instrumentalizar os professores para utilização da metodologia ativa SAI.

O primeiro passo foi a realização da Revisão Sistemática de Literatura que buscou por publicações científicas sobre o assunto e constatou a necessidade de mais pesquisas e investigações sobre o tema. A revisão de literatura apontou que a metodologia ativa Sala de Aula Invertida é pouco usada como recurso didático por falta de formação dos professores para aplicá-la adequadamente (Rodrigues, Spinasse e Vosgerau, 2015). Cumpre ressaltar que esse estudo integra a primeira de três etapas de um macroprojeto cuja linha de pesquisa é Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens, sendo de fundamental importância para o processo de ensino em cursos de graduação das Ciências da Saúde⁴.

O CFP abordou a temática da Sala de Aula Invertida na graduação em Educação Física, uma PTE planejada e implementada em conformidade com as diretrizes da CAPES (2019), que caracteriza os tipos de produtos desenvolvidos por programas de pós-graduação *stricto sensu*, modalidade profissional. Neste caso, a PTE é identificada como “Curso para Formação Profissional”, o qual é definido como: “[...] conjunto de conteúdos estabelecidos de acordo com as competências requeridas pela formação profissional, em conformidade com os objetivos do Programa de Pós-Graduação” (CAPES, 2019, p. 38).

⁴ De acordo com informações constantes na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), há uma tabela das Áreas de Conhecimento/Avaliação publicada em 2020 (BRASIL, 2020).

Cumpramos ressaltar ainda que, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob o Parecer nº 2.302.885, CAAE nº 74397717.2.0000.8123 (Anexo A).

Neste sentido, foram seguidas as orientações do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP) sobre a PTE, bem como atendidas as determinações da Resolução nº 029/2011 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), o qual rege as ações de extensão da Universidade. Destaca-se a definição de “extensão universitária” como um processo educativo, cultural e científico, baseado na articulação entre Ensino e Pesquisa, de modo inseparável, a fim de viabilizar uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Essa Resolução enfatiza a indissociabilidade das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, ao afirmar que toda ação de extensão deve ser vinculada ao processo de formação de pessoas e de produção de conhecimento (UENP, 2011).

4.1 O PLANO DE CURSO

A proposta pedagógica abordada nessa PTE passou pela análise intersubjetiva de cinco professores vinculados a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas áreas de Ensino e Educação, recebendo várias contribuições, reflexões e sugestões registradas em um roteiro proposto pelo pesquisador, com a finalidade de aprimoramento de cada etapa e módulo do CFP.

As contribuições dos pareceristas permitiram adequações em relação ao título e à estrutura do CFP antes deste ser implementado. Ainda, foi sugerida a apresentação de uma introdução para contextualização geral da PTE, o que possibilitou acrescentar detalhes específicos sobre o público-alvo.

Destaca-se a confirmação da viabilidade do CFP pela análise intersubjetiva do CFP feita por três professores, ressaltando suas contribuições ao Ensino e à prática docente, dando ênfase a alguns pontos relativos à: 1. Adequação do título; 2. Introdução; 3. Fundamentação teórico-metodológica e 4. Viabilidade do Curso de Formação Pedagógica e contribuições.

A questão 5 da avaliação intersubjetiva versava sobre adequação dos conteúdos propostos no Plano de Ensino. Assim, as maiores contribuições dos professores, no que se refere aos objetivos e aos resultados esperados, foram sugestões para a titulação de todos os módulos, a aproximação com a área da Educação/Didática, inclusive com indicação de leituras para a complementação do CFP. Todas as sugestões foram prontamente acatadas por contribuírem para a melhoria dos conteúdos a serem desenvolvidos.

No tocante às questões 6 e 7, professores pareceristas elogiaram a estrutura do CFP e sua fundamentação teórica. Cabe ressaltar que todas as sugestões e orientações foram pertinentes para a melhoria do CFP, o qual foi aplicado de forma remota via *Google Meet*® em quatro encontros síncronos de 2 horas cada e em duas atividades assíncronas via *Google Classroom*® de 6 horas cada, totalizando 20 horas de curso, no mês de junho de 2021.

Para o desenvolvimento do CFP foi seguido o Plano de Ensino transcrito no Quadro 2:

Quadro 2 - Plano de Ensino do Curso de Formação Pedagógica para professores do Ensino Superior em Educação Física

PLANO DE ENSINO	
Sala de Aula Invertida na graduação em Educação Física	
Mestrando:	Prof. Esp. José Marcelino Calegari
Orientadora:	Prof. ^a Dr. ^a Anney Tojeiro Giordani
Público-alvo:	Professores do Ensino Superior em Educação Física
Módulo I: Metodologias Ativas de Ensino, Formação de Professores e Sala de Aula Invertida	
Carga-horária:	1º encontro – <i>Google Meet</i> – atividade síncrona – 25/05/2021 – 2 horas síncronas e 3 horas de atividades assíncronas. As atividades a distância serão desenvolvidas após a realização do segundo módulo.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os conceitos de metodologias ativas de ensino e Sala de Aula Invertida. - Apresentar alguns recursos digitais utilizados durante o curso, tais como: <i>Google Sala de Aula</i>, <i>Formulários Google</i> e vídeos acerca do tema; - Desenvolver os conceitos e enfatizar a importância das metodologias ativas de ensino aos professores de Educação Física, buscando identificar possíveis pontos fracos e alternativas a serem melhoradas nas práticas pedagógicas para atrair mais alunos e tornar as aulas mais dinâmicas; - Fazer a proposta de desenvolvimento de atividades práticas sobre a Sala de Aula Invertida.
MÉTODOS, ETAPAS E CONTEÚDOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Proposição de avaliação diagnóstica aos cursistas sobre os conteúdos propostos; - Apresentação de conteúdos: <ol style="list-style-type: none"> a) Plataforma <i>Google Sala de Aula</i>; b) Ferramenta <i>Formulários Google</i>; c) Exposição de slides em <i>Power Point</i> sobre metodologias ativas; d) Exposição de vídeo sobre a Sala de Aula Invertida;

<p>e) Roda de conversa; - Avaliação do primeiro encontro; - Informes e esclarecimento de dúvidas relacionadas a prazos de conclusão das atividades extraclasse.</p>
<p>Módulo II: Metodologias ativas de ensino, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - Formação de professores e Sala de Aula Invertida</p>
<p>Carga-horária: 2º encontro – <i>Google Meet</i> – atividade síncrona – 27/05/2021 – 2 horas síncronas e 3 horas de atividades assíncronas. As atividades a distância serão desenvolvidas após a realização do segundo módulo.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os conceitos de metodologias ativas de ensino e Sala de Aula Invertida. - Apresentar alguns recursos digitais utilizados durante o curso, tais como: <i>Google Sala de Aula</i>, <i>Formulários Google</i> e vídeos acerca do tema; - Desenvolver os conceitos e enfatizar a importância das metodologias ativas de ensino aos professores de Educação Física, buscando identificar possíveis pontos fracos e alternativas a serem melhoradas nas práticas pedagógicas para atrair mais alunos e tornar as aulas mais dinâmicas; - Fazer a proposta de desenvolvimento de atividades práticas sobre a Sala de Aula Invertida.
<p>MÉTODOS, ETAPAS E CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuidade da apresentação sobre metodologias ativas; - Apresentação dos conteúdos: <ol style="list-style-type: none"> a) Exposição de vídeo sobre Sala de Aula Invertida com o tema: conheça a Sala de Aula Invertida - Programa Conexão – Canal Futura, disponível em: https://youtu.be/pADyAN15cZ0. Acesso em 27 maio 2021. b) Conceituação e explanação sobre Sala de Aula Invertida. <ul style="list-style-type: none"> - Idealizadores, quando e como foi criada; - Por que “Inverter sua sala de aula?” - Como implementá-la?
<p>REFERÊNCIAS: Sala de Aula Invertida: BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019. Metodologias ativas: MALHEIROS, B. T. Didática geral. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019. MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. <i>In</i>: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. (<i>Ebook</i>). VICENTE, P. <i>Google Sala de Aula: aprenda a criar sua turma on-line</i> – Aula 01. 2017. 1 vídeo (9 min). Disponível em: https://bit.ly/3mRrBVO. Acesso em: 04 jan. 2021.</p>
<p>ATIVIDADES ASSÍNCRONAS:</p> <p>1) Leitura de textos disponibilizados na plataforma Google Sala de Aula (referências: SOUZA; MACHADO; BATISTA, 2017) - Fórum de discussão: Orientações para resolução: As respostas devem ser objetivas e claras, sendo recomendadas até 100 palavras de texto. A partir do texto indicado o participante deve responder: a) A Sala de Aula Invertida apresenta limitações e barreiras para sua implementação no Sistema Educacional Brasileiro? b) Como ocorre a preparação do professor para desenvolver a Sala de Aula Invertida? Fórum de dúvidas.</p>
<p>Módulo III: Metodologias Ativas de Ensino, Formação de Professores e Sala de Aula Invertida</p>
<p>Carga-horária: 3º encontro – <i>Google Meet</i> – atividade síncrona – 01/06/2021 – 2 horas síncronas e 3 horas de atividades assíncronas. As atividades a distância serão desenvolvidas após a realização do quarto módulo.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o uso das TDIC e as metodologias ativas como contribuintes para o aumento do interesse e da participação dos alunos com relação aos conteúdos ministrados;

<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar a autorreflexão sobre os procedimentos didáticos utilizados em sala de aula e nas aulas <i>on-line</i>, de modo a identificar possíveis fragilidades e potencialidades visando melhorias; - Enfatizar a importância da troca de informações, estimulando o trabalho em equipe; - Desenvolver estratégias para estimular a criatividade, a associação de ideias, o posicionamento crítico e a tomada de decisões.
<p>MÉTODOS, ETAPAS E CONTEÚDOS:</p>
<p>3º Encontro – <i>Google Meet</i> – atividade síncrona – 01/06/2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> a. Abordagem metodológica Sala de Aula Invertida para práticas de ensino na área da Saúde – Educação Física. b. Processo de implantação da Sala de Aula Invertida; c. Sugestões de aplicação prática da Sala de Aula Invertida; - Por que você deve Inverter sua Sala de Aula? - A Sala de Aula Invertida – como implementar. - A Sala de Aula Invertida de aprendizagem para o Domínio.
<p>REFERÊNCIAS:</p> <p>Sala de Aula Invertida: BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.</p> <p>Metodologias ativas: MALHEIROS, B. T. Didática Geral. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019. MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. <i>In:</i> BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. (<i>Ebook</i>).</p> <p>CAMPOS, V. Como usar o <i>Google Forms</i>. 2020. 1 vídeo (16 min). Disponível em: https://youtu.be/mbrAY-bRUDE. Acesso em: 31 jan. 2021.</p> <p>STEVEN J. De onde vêm as boas ideias. 2012. 1 vídeo (4min). Publicado pelo canal Investimento Anjo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_2X-VAhSFsM. Acesso em: 27 jul. 2021.</p>
<p>Módulo IV: Metodologias ativas de ensino, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Sala de Aula Invertida</p>
<p>Carga-horária: 4º encontro – <i>Google Meet</i> – Atividade Síncrona – 10/06/2021 – 2 horas síncronas e 3 horas de atividades assíncronas. As atividades a distância foram desenvolvidas após a realização do quarto módulo.</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidade na valorização do uso das TDIC e as metodologias ativas como contribuintes para o aumento do interesse e participação dos alunos com relação aos conteúdos ministrados; - Enfatizar a importância da troca de informações, estimulando o trabalho em equipe; - Desenvolver estratégias para estimular a criatividade, a associação de ideias, o posicionamento crítico e a tomada de decisões; - Retomar e ampliar os conteúdos: “Sala de Aula Invertida”, com utilização de slides previamente disponibilizados na plataforma <i>Google Sala de Aula</i>; - Desenvolver as etapas que compõem a Sala de Aula Invertida.
<p>MÉTODOS, ETAPAS E CONTEÚDOS:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> a. Retomada e ampliação do conteúdo “Sala de Aula Invertida”, por meio de slides disponibilizados na plataforma <i>Google Sala de Aula</i>. b. Desenvolvimento das etapas que compõem a <i>Sala de Aula Invertida</i>. <ul style="list-style-type: none"> - Primeira etapa – Dever de casa – os vídeos/materiais; - Segunda etapa – Planejamento das atividades; - Terceira etapa – Criatividade / Originalidade / ideiação; - Quarta etapa – Disponibilização dos materiais aos alunos; - Quinta etapa – Teste / Avaliação. - Síntese avaliativa do Curso de Formação Pedagógica; - Fala da professora e orientadora Profa. Dra. Anney Tojeiro Giordani; - Finalização das atividades síncronas com <i>feedback</i> geral dos envolvidos.

REFERÊNCIAS:

Sala de Aula Invertida:

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

Metodologias ativas:

MALHEIROS, B. T. **Didática geral.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. (*Ebook*).

CAMPOS, V. Como usar o *Google Forms*. 2020. 1 vídeo (16 min). Disponível em:

<https://youtu.be/mbrAY-bRUDE>. Acesso em: 31 jan. 2021.

STEVEN J. De onde vêm as boas ideias. 2012. 1 vídeo (4min). Publicado pelo canal Investimento Anjo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_2X-VAhSFsM. Acesso em: 27 jul. 2021.

ATIVIDADES ASSÍNCRONAS:

1) Leitura de textos disponibilizados na plataforma *Google Sala de Aula* (referências: BERGMANN; SAMS, 2019)

Fórum de discussão:

Orientações para resolução: As respostas devem ser objetivas e claras, sendo recomendadas até 100 palavras de texto.

A partir dos textos indicados, o participante deve responder:

a) Sobre a afirmativa: “A inversão é uma ótima ferramenta na ausência de professores”, essa possibilidade de gravação das aulas pelo professor titular em caso de ausência pode facilitar a substituição de professores?

b) Com base nos motivos apresentados para se inverter a sala de aula, qual(quais) você acredita que sejam os mais relevantes?

2) Fórum de dúvidas.

REFERÊNCIAS:

Sala de Aula Invertida:

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

Metodologias ativas:

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. (*Ebook*).

CAMPOS, V. Como usar o *Google Forms*. 2020. 1 vídeo (16 min). Disponível em:

<https://youtu.be/mbrAY-bRUDE>. Acesso em: 31 jan. 2021.

STEVEN J. De onde vêm as boas ideias. 2012. 1 vídeo (4min). Publicado pelo canal Investimento Anjo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_2X-VAhSFsM. Acesso em: 27 jul. 2021.

Fonte: O autor (2021).

Conforme descrito no tópico 3.3 desta dissertação, quatro professores participaram do CFP, nesse sentido, é importante mencionar que todos os materiais produzidos pelos participantes foram considerados para compor o *corpus* investigado à luz da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os participantes apresentaram 100% de frequência e realizaram todas as atividades propostas, dando direito à certificação fornecida pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UENP (PROEC).

5 ANÁLISE DOS DADOS

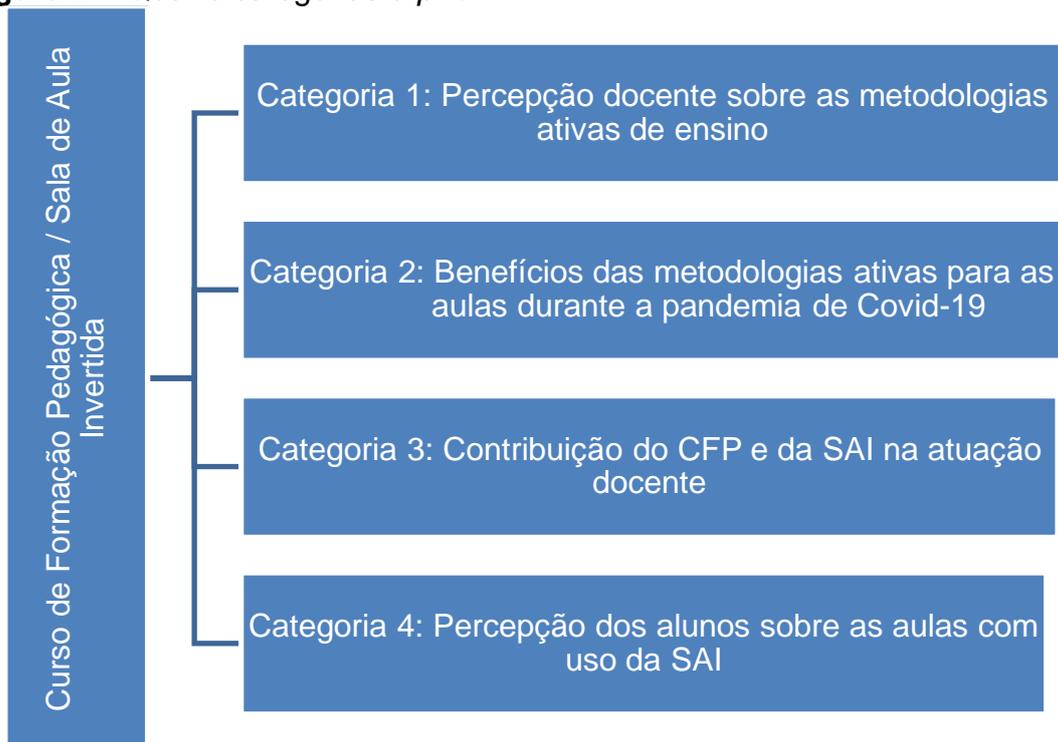
Para analisar os resultados, todas as informações coletadas foram examinadas à luz da ATD. Na primeira etapa, houve a desmontagem dos textos que compuseram a pesquisa a fim de executar a unitarização; na segunda etapa, ocorreu o estabelecimento das relações para formação das categorias e, na terceira etapa, foi feita a captação do novo emergente e a elaboração do metatexto.

Para iniciar a análise, foi realizada uma leitura aprofundada dos materiais produzidos pelos professores cursistas durante a aplicação da PTE, sendo possível observar unidades significativas recorrentes que nortearam a formação das categorias representativas e complementares e, dessa forma, produzir a síntese interpretativa da compreensão dos materiais (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Dentro da perspectiva da ATD, para a análise dos resultados desta PTE, foram consideradas as respostas registradas em três questionários correspondentes aos Apêndices B, C e D. O questionário B teve como função realizar uma avaliação diagnóstica antes do início do curso. Posteriormente, ao final do último módulo síncrono, por meio de um segundo questionário (Apêndice C), foi possível identificar as contribuições do CFP. Para compor o *corpus* de análise, ainda foram realizadas atividades assíncronas, bem como a aplicação de um terceiro questionário respondido pelos alunos de um dos professores cursistas que aplicou a metodologia SAI para ensinar um conteúdo de sua disciplina aos alunos do 4º ano da graduação em Educação Física.

Com a análise dos dados, foram estabelecidas previamente as seguintes categorias: 1) Percepção docente sobre as metodologias ativas de ensino; 2) Benefícios das metodologias ativas para as aulas durante a pandemia de Covid-19; 3) Contribuição e avaliação do uso das metodologias ativas e do CFP para atuação docente e 4) Percepção dos alunos acerca das aulas com emprego da SAI, conforme mostradas na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Quatro categorias *a priori*.



Fonte: O autor (2021).

Na perspectiva da ATD, a construção e a compreensão das categorias se dão por meio da desconstrução do *corpus*, o que permite a unitarização e o estabelecimento de relações entre os elementos unitários e as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2007). Assim, na análise realizada, a primeira categoria criada foi: “Percepção docente sobre as metodologias ativas de ensino”.

Para manter o sigilo da identificação dos participantes desta pesquisa, os professores foram codificados como P1, P2, P3 e P4 e os alunos como A1, A2... até A18. De maneira amostral, são citados alguns excertos mais significativos extraídos das respostas dos participantes aos questionários. A partir delas, elencou-se as quatro categorias indicadas na Figura 1, a seguir detalhadas.

Na categoria 1, nomeada “Percepção docente sobre as metodologias ativas de ensino”, foram investigadas quais as metodologias já estavam sendo utilizadas antes da aplicação do CFP, tendo em vista que, devido à pandemia da Covid-19 e à necessidade do ER, os professores precisaram se adaptar a outros recursos tecnológicos e instrumentalizarem-se com metodologias diferentes das aplicadas no ensino presencial. Dessa forma, buscou-se verificar como essas metodologias estavam sendo utilizadas por professores da graduação em Educação Física.

Na categoria 2, “Benefícios das metodologias ativas para as aulas durante a pandemia da Covid-19”, reuniu-se excertos representativos da visão dos professores a respeito da aplicação das metodologias ativas no processo de ensino, principalmente, no período pandêmico, a partir da necessidade de instrumentalização de novas metodologias para aplicação do ER.

Para a composição da categoria 3, “Contribuição do CFP e da SAI na atuação docente”, foram consideradas as respostas dadas às perguntas propostas após a aplicação do CFP a fim de verificar com os professores participantes a validação da aplicação da SAI como metodologia de ensino.

Por fim, a categoria 4, “Percepção dos alunos sobre as aulas com uso da SAI”, resulta da análise das respostas obtidas pela aplicação de questionário (Apêndice D) a alunos da graduação em Educação Física por um professor cursista durante o período de aulas *online*. Assim, foi possível analisar as contribuições desta prática também a partir da visão dos alunos participantes.

Cabe salientar que o CFP buscou investigar o uso de metodologias ativas no Ensino Superior e como sua utilização pode contribuir para melhorar a qualidade das aulas na graduação em Educação Física, visando maior envolvimento dos alunos e fortalecimento da sala de aula como espaço emancipatório e democrático.

A seguir, serão apresentadas as categorias em Quadros, as questões aplicadas na coleta dos dados, os excertos mais significativos que constituíram cada uma das quatro categorias, e, na sequência, os resultados e discussão analisados separadamente.

Quadro 3 - Categoria 1: Percepção docente sobre as metodologias ativas de ensino.

Categoria 1: Percepção docente sobre as metodologias ativas de ensino.
Questão 1: Acerca das metodologias ativas, o(a) Sr.(a) conhece e poderia descrever se já utiliza em suas aulas?
<i>Conheço muito pouco e não utilizo em minhas aulas. (P1)</i>
<i>Conheço, não dou nenhuma disciplina totalmente no modelo de metodologia ativa [...] também já disponibilizei palestras sobre os temas das aulas para que os alunos assistam para que durante a aula seguinte a gente consiga sintetizar o conteúdo e aplicá-lo na educação física. (P2)</i>
<i>Sim, adaptadas na maioria das vezes aos recursos disponíveis. Pautadas em "ser dinâmicas." (P3)</i>
<i>Já utilizo a metodologia ativa durante as aulas e tenho muitos recursos positivos oriundos desse suporte. A necessidade de inseri-las no campo educacional está maior e com mais evidência nos dias atuais. (P4)</i>

Fonte: O autor (2021).

Segundo Gauthier (2006), o processo de ensino teve um aumento das inovações tecnológicas que tem trazido profundas mudanças, principalmente, na rotina dos alunos. No cenário que tem se esboçado, torna-se imperativo ao professor repensar sua prática pedagógica, ou seja, não só “o que” ensina, mas “como” ensina. Nesse sentido, percebe-se nos excertos do Quadro 3, que mesmo alguns participantes relatando conhecerem as metodologias ativas, nem sempre as utilizam em sua prática pedagógica. Este fato, evidencia que o “como” ensinar precisa ser desenvolvido por meio de formação complementar, o que é reafirmado pelos excertos: “Conheço muito pouco e não utilizo em minhas aulas” (P1) e “Conheço, não dou nenhuma disciplina totalmente no modelo de metodologia ativa [...]” (P2).

Corroborando com as afirmativas acima, estudos de Blaszkó, Claro e Ujiié (2021) afirmam que constantes mudanças são nítidas na educação, gerando novos desafios a serem superados pelo professor, o que exige a quebra do paradigma conservador. Diante dessa necessidade, a prática pedagógica demanda uma postura reflexiva, crítica e transformadora, envolvendo mudanças das práticas educativas e a utilização de novas metodologias de ensino, as quais o professor poderia ter acesso por meio de Cursos de Formação Pedagógica.

Os excertos indicam que alguns professores têm a percepção da necessidade de mudanças em sua prática pedagógica: “Sim, adaptadas na maioria das vezes aos recursos disponíveis. Pautadas em “ser dinâmicas” (P3) e “Já utilizo a metodologia ativa durante as aulas e tenho muitos recursos positivos oriundos desse suporte. A necessidade de inseri-las no campo educacional está maior e com mais evidência nos dias atuais” (P4).

Neste sentido, Moran (2018, p. 83) aborda que a prática docente deve permitir uma ação reflexiva de forma a potencializar o processo de ensino “[...] ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referências teórico-práticas”. Desta forma, oportunizar aos graduandos da Educação Física novas metodologias possibilita que no futuro sejam empregadas em sala de aula, uma vez que muitos egressos se tornam professores.

Assim, diante as mudanças apresentadas no âmbito da Educação, cabe ao professor repensar sua prática pedagógica e, para tal, faz-se necessária a utilização de novas abordagens, bem como a instrumentalização de metodologias ativas de ensino.

A análise dos excertos sugere que, exceto P4 que afirma aplicar metodologias ativas em suas aulas, os professores têm conhecimento prévio superficial das metodologias ativas e que elas não estão inseridas em sua prática docente, possivelmente, por falta de um conhecimento aprofundado que os façam ter segurança durante a aplicação. Na verdade, uma certa insegurança dos professores é captada pelo pesquisador, uma vez que os relatos possuem expressões que subentendem adaptações e disponibilização de palestras sobre os temas das aulas.

Há ainda, uma consciência dos professores quanto ao suporte destes recursos e da necessidade de utilizá-los com maior frequência de forma a tornar o processo de ensino mais significativo e próximo da realidade do aluno já inserido numa cultura totalmente digital.

Quadro 4 – Categoria 2: Benefícios das metodologias ativas para as aulas durante a pandemia da Covid-19.

Categoria 2: Benefícios das metodologias ativas para as aulas durante a pandemia da Covid-19.
Questão: Poderia destacar alguns benefícios das metodologias ativas durante o Ensino Remoto emergencial?
<i>A autonomia de professores e alunos e a disposição para aprender. (P1)</i> <i>A mudança da dinâmica de aula é o ponto que mais gosto. Acho que os alunos estão cansados de aulas expositivas, e quando proponho aulas debatidas e dialogadas associadas à preparação prévia deles percebo-os motivados em função da mudança da dinâmica. Em geral, nessas aulas eles participam ativamente, ativam suas câmeras e saem de um estado monótono tradicional das aulas virtuais. (P2)</i> <i>Atribuição da corresponsabilidade no processo ensino / aprendizagem de forma mais definitiva. (P3)</i> <i>Colocar o estudante para interagir mais nas aulas remotas, creio ser esta uma importante contribuição. (P4)</i>

Fonte: O autor (2021).

As gerações que têm chegado à graduação são marcadas por um contexto revolucionário e tecnologicamente desenvolvido. Desse modo, a formação do aluno universitário deve ser construída com a percepção da amplitude do complexo paradigma no qual ele está envolvido, devendo ser compreendido de forma integral. Também devem ser levadas em consideração as dimensões: social, ética, espiritual e afetiva, de forma a se obter uma visão complexa, o que “[...] implica pensar coletivamente, uns dependendo do sucesso dos outros, das parcerias, do trabalho coletivo” (MORAN, 2013, p. 88).

Perante o exposto, infere-se que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula podem ser ancoradas nas metodologias ativas para alcançar a amplitude desejada por meio do protagonismo dos alunos. A partir desta óptica, a

contribuição do uso das metodologias ativas compreende uma estratégia de mediação junto à prática pedagógica, como afirmam os participantes: “A autonomia de professores e alunos e a disposição para aprender” (P1), “A mudança da dinâmica de aula é o ponto que mais gosto. Acho que os alunos estão cansados de aulas expositivas, e quando proponho aulas debatidas e dialogadas associadas à preparação prévia deles percebo-os motivados em função da mudança da dinâmica. Em geral nessas aulas eles participam ativamente, ativam suas câmeras e saem de um estado monótono tradicional das aulas virtuais” (P2), “Atribuição da corresponsabilidade no processo ensino / aprendizagem de forma mais definitiva” (P3) e “Colocar o estudante para interagir mais nas aulas remotas, creio ser esta uma importante contribuição” (P4).

Frente aos desafios impostos à educação pela pandemia da Covid-19, dentre os quais a prática emergencial do ER, as metodologias ativas apresentam uma abordagem metodológica que favorece o processo de ensino com participação mais atuante do aluno, incentivando-o a interagir de forma a “ativar sua câmera” e “sair de um estado monótono”

De acordo com os excertos, percebe-se que a aplicação da metodologia SAI traz uma ruptura dos métodos tradicionais de ensino por ter uma abordagem mais didática e pedagógica, a qual favorece o desenvolvimento do conteúdo, proporciona autonomia ao professor e uma melhor compreensão por parte do aluno, motivando-o a se tornar mais participativo e ativo durante a aula, o que permite uma melhor interação no ER.

Quadro 5 - Categoria 3: Contribuição do CFP e da SAI na atuação docente.

Categoria 3: Contribuição do CFP e da SAI na atuação docente.
Questão 1: Quais as principais contribuições do CFP em sua formação docente?
<i>A discussão, conhecimento de métodos de ensino e aprendizagem, utilizando as tecnologias. (P1)</i> <i>Proporcionar maior segurança para realizar uma sala de aula invertida. (P2)</i> <i>Conhecer a sala de aula invertida como possibilidade de metodologia para minhas aulas. (P3)</i> <i>Proximidade com tema e reflexões compartilhadas. (P4)</i>
Questão 2: Quais as maiores contribuições da SAI em sua prática pedagógica?
<i>Reforçou boas práticas e recursos que já temos utilizado, além de ampliar o leque de métodos e técnicas que podem contribuir para o aprimoramento do ensino aprendizagem. (P1)</i> <i>Melhor segurança para aulas invertidas. (P2)</i> <i>Possibilidade de maior interação dos estudantes em minhas aulas. (P3)</i> <i>Motivar o comprometimento de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (P4)</i>

Fonte: O autor (2021).

As metodologias ativas impulsionam o ensino de maneira significativa, o que fortalece a formação do cidadão de forma autônoma e contributiva. Segundo Ujii (2020), as metodologias ativas proporcionam ao professor e ao aluno, dentro de um processo de ensino, serem sujeitos de direito por conquistarem a autonomia de seu papel social, permitindo uma transformação diante da sociedade. Esta afirmação se apresenta nos excertos: “Reforçou boas práticas e recursos que já temos utilizado, além de ampliar o leque de métodos e técnicas que podem contribuir para o aprimoramento do ensino” (P1) e “Motivar o comprometimento de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (P4).

De acordo com Ribeirinha e Silva (2020), em um estudo de investigação-ação realizado para avaliar a eficácia dos componentes *on-line* da SAI, constatou-se que esta é uma metodologia viável a ser utilizada como proposta para a sala de aula. Na análise dos resultados, é apresentada a eficácia da implementação, bem como a falta de preparo dos professores para sua utilização. Cabe ressaltar que os docentes que possuem formação pedagógica para aplicação da SAI, percebem a sua efetividade e eficiência enquanto metodologia a ser aplicada em sua prática cotidiana.

Dessa forma, foi possível verificar a contribuição no CFP na prática docente, uma vez houve o fortalecimento do papel mediador do professor. Como compreendido por Valente (2018, p. 42), o professor é “[...] mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação”. É necessário repensar a formação para que esta promova uma reflexão e motivação nos professores no intuito de se subsidiar por gama de ferramentas de ensino.

Em adição, o CFP sobre metodologias ativas na prática teve por objetivo de ensino transformar as expectativas de ensino, propiciando aos professores recursos e práticas pedagógicas que vislumbram um ensino diante de um cenário desafiador em um novo ambiente, aspirando atender a uma clientela cada vez mais tecnológica apresentando necessidades diversificadas para uma melhor compreensão no mundo (SENNÁ *et al.*, 2018). Essas contribuições podem ser verificadas nos excertos: “Possibilidade de maior interação dos estudantes em minhas aulas” e “Conhecer a sala de aula invertida como possibilidade de metodologia para minhas aulas” (P3).

Destaca-se ainda que o CFP trouxe maior segurança aos participantes para aplicação da sala de aula invertida: “Proporcionar maior segurança para realizar uma sala de aula invertida” (P2). Analisando os excertos, também foi possível perceber a articulação entre a teoria e a prática feita por P1 ao afirmar que conseguiu “ampliar o leque de métodos e técnicas” a partir das metodologias ativas, favorecendo uma ação de dinamismo entre o processo educativo e o formativo.

Nessa categoria, é possível compreender que, após a aplicação do CFP, os cursistas apresentaram um olhar mais sistemático sobre a organização conceitual e aplicabilidade da SAI, pelo conhecimento que adquiriram e que lhes ajudou a sustentar e proporcionar uma maior segurança na sua utilização em sala de aula de forma a atender aos alunos já inseridos num ambiente totalmente digital.

Para exposição das perspectivas dos alunos que vivenciaram a aplicação da SAI, segue o Quadro 6:

Quadro 6 - Categoria 4: Percepção dos alunos sobre as aulas com uso da SAI.

Categoria 4: Percepção dos alunos sobre as aulas com uso da SAI.
<p>Questão: Alguns professores ficam presos às formas tradicionais de ensino. Nesse sentido, qual sua percepção sobre o ensino tradicional e o ensino por intermédio de metodologias ativas?</p> <p><i>Eu gostei da metodologia ativa, mas acho que ela poderia ser usada como um complemento para as aulas, pois acredito que pra aula funcionar/fluir de verdade depende muito da didática do professor, da dinâmica ao trazer determinado conteúdo. (P2)</i></p> <p><i>O ensino tradicional na minha visão tem suas vantagens e quando as aulas são aplicadas de maneira diversificada e inclusiva pode se ocorrer um bom processo de aprendizagem, todavia as vezes torna-se maçante então faz-se necessário a variação das aulas, utilizando metodologias diferentes. (P3)</i></p> <p><i>As metodologias ativas atraem os alunos para aula, moldando a monotonia que já estão acostumados da aula tradicional comum, portanto, quanto mais dinâmica, a aula também se tornará mais efetiva e permitirá um desenvolvimento melhor a todos os que estão envolvidos. (P4)</i></p> <p><i>Bom, eu acho que é sempre bom ser didático para dar suas aulas, o ensino tradicional [...] segue muito um padrão e no mundo de hoje é muito importante ser didático. (P5)</i></p> <p><i>Tradicional precisa ser melhorado. Metodologias ativas parecem estar mais de acordo com o "mundo atual" que é dinâmico. (P6)</i></p> <p><i>Acredito que o ensino tradicional, se aplicado sempre, acaba sendo maçante, é interessante que o professor tenha um leque de possibilidades e metodologias diferentes para que o aluno consiga interessar-se e sentir-se motivado com as aulas, conseqüentemente aprender. (P9)</i></p> <p><i>Acredito que o ensino tradicional tem o seu valor, mas nos dias de hoje acredito que os métodos novos seriam melhor aproveitados. (P11)</i></p> <p><i>O ensino tradicional torna-se maçante e cansativo ao decorrer do tempo, já a metodologia ativa é dinâmica e prende a atenção. (P12)</i></p> <p><i>As metodologias ativas podem nos preparar para melhor interação durante a aula. (P13)</i></p> <p><i>No ensino por intermédio de metodologias ativas as aulas são mais dinâmicas e há uma interação maior entre aluno e professor. (P14)</i></p> <p><i>Ensino tradicional só o professor fala e não ouve os alunos, o atual onde os alunos são incentivados a pensar. (P15)</i></p> <p><i>A aula tradicional deixa o aluno passivo, o aprendizado da sala de aula invertida utiliza bastante tecnologia e materiais extraclasse inovadores é uma boa aposta para os estudos a distância. Desta forma, o ensino pode se tornar mais efetivo e muito mais interessante, aumentando o engajamento dos alunos e, conseqüentemente, o aprendizado deles. (P16)</i></p>

*O ensino tradicional tem suas falhas devido a alguns colegas de profissão não darem o devido reconhecimento a própria disciplina, fazendo o famoso "rola bola". Assim sendo, novas metodologias serão sempre bem aceitas, para que estimulem o interesse por parte dos alunos. (P17)
A metodologia tradicional acaba se mantendo "presa" a algumas metodologias e acabam se mantendo na mesmice e talvez criando um bloqueio na aprendizagem dos alunos. As metodologias ativas podem ter o resultado reverso, ou seja, utilizadas formas variadas, os alunos podem aprender mais. (P18)*

Fonte: O autor (2021).

As metodologias ativas proporcionam ao aluno uma interação alternativa na construção do conhecimento tanto de maneira individual quanto coletiva. Dentro desse processo, o professor tem um papel inigualável no sentido de despertar e estimular o aluno a construir o senso crítico e reflexivo, proporcionando que ele se torne protagonista de sua aprendizagem, estimulando-o a descobrir seus potenciais e o senso da pesquisa. É imperativo oportunizar um ensino que vise tanto o processo individual como o coletivo, capaz de gerar parcerias entre alunos e professores, com “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

Pelas ideias mencionadas acima, é possível verificar a viabilidade da metodologia ativa da SAI nos excertos dos alunos: “As metodologias ativas atraem os alunos para aula, moldando a monotonia que já estão acostumados da aula tradicional comum, portanto, quanto mais dinâmica, a aula também se tornará mais efetiva e permitirá um desenvolvimento melhor a todos os que estão envolvidos” (P4); “Tradicional precisa ser melhorado. Metodologias ativas parecem estar mais de acordo com o "mundo atual" que é dinâmico” (P6); “Acredito que o ensino tradicional, se aplicado sempre, acaba sendo maçante, é interessante que o professor tenha um leque de possibilidades e metodologias diferentes para que o aluno consiga interessar-se e sentir-se motivado com as aulas, conseqüentemente aprender” (P9).

No cenário educacional atual, fazem-se necessárias mudanças nas práticas educativas, uma vez que, nessa nova perspectiva de mundo cada vez mais dinâmico, a educação preponderantemente deve apresentar-se de forma mais ativa. Dessa forma, o ensino deve proporcionar questionamentos e novas experiências, oportunizando uma compreensão de forma ampla e aprofundada da educação e da realidade (BACICH; MORAN, 2018).

Nesse sentido, o emprego de novas metodologias incorporadas ao ensino proporciona a quebra de metodologias tradicionais e a reestruturação do trabalho docente para atender uma gama maior de cursos e áreas do conhecimento. Na visão dos alunos, é necessário que ocorram mudanças quanto aos métodos tradicionais de ensino, conforme os excertos: “O ensino tradicional torna-se maçante e cansativo ao decorrer do tempo, já a metodologia ativa é dinâmica e prende a atenção” (P12); “Ensino tradicional só o professor fala e não ouve os alunos, o atual onde os alunos são incentivados a pensar” (P15); “A aula tradicional deixa o aluno passivo, o aprendizado da sala de aula invertida utiliza bastante tecnologia e materiais extraclasse inovadores é uma boa aposta para os estudos a distância. Desta forma, o ensino pode se tornar mais efetivo e muito mais interessante, aumentando o engajamento dos alunos e, conseqüentemente, o aprendizado deles” (P16); “O ensino tradicional tem suas falhas devido a alguns colegas de profissão não darem o devido reconhecimento a própria disciplina, fazendo o famoso ‘rola bola’. Assim sendo, novas metodologias serão sempre bem aceitas, para que estimulem o interesse dos alunos” (P17) e “A metodologia tradicional acaba se mantendo “presa” a algumas metodologias e acabam se mantendo na mesmice e talvez criando um bloqueio na aprendizagem dos alunos. As metodologias ativas podem ter o resultado reverso, ou seja, utilizadas formas variadas, os alunos podem aprender mais” (P18).

Comum à perspectiva dos alunos, Bacich e Moran (2018), os alunos participantes compreendem que as metodologias ativas entram em voga para alicerçar o processo de ensino pautado nas relações entre pessoas e entre conteúdos e aprendizagens. Os excertos mostram que os alunos participantes da aula na qual foi aplicada a metodologia da SAI sentiram uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino que muitas vezes acabam tornando a aula desinteressante, desestimulando o aprendizado. Assim, a aplicação desta proposta metodológica de ensino permite novas estratégias pedagógicas, propiciando uma aula mais atrativa, dinâmica e potencializadora do uso de TDIC, aproximando-se do ambiente tecnológico o qual os alunos estão inseridos, o que contribui com o aprendizado.

5.1. METATEXTO

Após a análise das categorias à luz da ATD, priorizou-se uma perspectiva abrangente para cada uma das categorias, conforme nomeiam Moraes e Galiazzi (2016), a percepção de “argumentos centralizadores”, os quais contribuem de maneira significativa para estabelecer condições de estruturação de um texto consistente e de caráter coerente. Por meio dos argumentos centralizadores, evita-se excessivas fragmentações e o pesquisador pode apropriar-se efetivamente da autoria de seu texto.

Ao se analisar o cumprimento do objetivo desta pesquisa que teve como questão norteadora a verificação da utilização e a contribuição de metodologias ativas para o Ensino Superior em Educação Física, de acordo com a visão dos participantes (professores e alunos), evidenciou-se os benefícios que a SAI proporciona, assim como sugestões e contribuições desta metodologia.

A SAI proporciona uma prática pedagógica inovadora que motiva professores e alunos a produzirem, questionarem, construir e criarem conhecimento, favorecendo a experiência junto aos seus pares. Nesse sentido, Behrens (2019) reflete sobre a necessidade de se realinhar práticas pedagógicas em sala de aula para instigar a aprendizagem do aluno, com foco na ênfase do ensino, sendo que a SAI favorece tais relações.

Cabe ressaltar que, ao se refletir sobre a prática pedagógica, é necessário compreender o papel do professor, o qual precisa estar aberto para enfrentar novos desafios impostos pela revolução tecnológica provocada pelo mundo globalizado. Neste sentido, para atuar nas universidades, o professor primeiramente deve entender a relevância de seu papel que é proporcionar aos alunos o conhecimento científico e pedagógico que os capacite a enfrentar questões de âmbito social e que contemple uma formação reflexiva e crítica. Para tal, deve-se romper com a visão conservadora tradicional tão comum no ensino, de modo a adotar uma prática pedagógica voltada à formação do cidadão, pesquisador e avaliador de seus atos educativos e formativos (VEIGA, 2009).

A análise das categorias decorrentes das respostas dos professores, traz à tona desafios e dificuldades na utilização das metodologias ativas, dentre as quais, a SAI no Ensino Superior em curso da área da Saúde. Alguns participantes manifestaram certa resistência em utilizar métodos de ensino mais ativos na docência,

o que indica a necessidade de ressignificar a prática pedagógica e ofertar outros CFP que lhes ajudem a superar o paradigma do ensino tradicional em detrimento de uma educação mais abrangente. Tal análise leva a inferir que essa resistência à aplicação da SAI esteja relacionada a uma falta de formação especializada sobre a temática, carga horária excessiva de trabalho e uma necessidade de maior discussão e aplicabilidade dessa metodologia.

Ao serem questionados sobre os benefícios das metodologias ativas utilizadas no ER emergencial, constatou-se haver consenso entre os profissionais sobre a contribuição dessas metodologias ao ensino, especialmente, por possibilitarem mudanças na dinâmica das aulas, maior autonomia de professores e alunos para um ensino mais significativo, capaz de proporcionar melhor interação no ambiente virtual.

Após a aplicação do CFP observou-se ainda que os participantes da pesquisa demonstraram maior segurança quanto à aplicação desta metodologia. Essa mudança possivelmente está associada ao entendimento de que essa prática pedagógica reforça o ensino e motiva o comprometimento de todos os envolvidos no processo, sendo uma estratégia que permite diversidade de ações e ressignificação de métodos e técnicas de ensino.

Na visão dos alunos participantes, a aplicação da SAI nas aulas permitiu a quebra de paradigmas do ensino tradicional que, muitas vezes, o torna maçante. Assim, permitiu uma mudança na dinâmica dos conteúdos e da didática do professor, o que tornou as aulas mais atraentes e menos monótonas, mais condizentes com a tecnologia aplicada no mundo atual, além de gerar maior engajamento dos alunos no processo de ensino.

Portanto, parece evidente que a metodologia ativa da SAI contribui significativamente para propiciar aulas mais dinâmicas e contextualizadas. Por oportunizar a construção significativa do conhecimento, torna-se um recurso valioso para o processo de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de cunho qualitativo teve seu foco na formação de professores, ao buscar instrumentalizar professores do Ensino Superior em Educação Física para trabalharem com a SAI em suas aulas. Para tanto, em um primeiro momento, foi planejado e implementado um CFP *on-line* que também possibilitou o levantamento de dados por meio de questionários pelo *Google Forms*®. O CFP foi ofertado a professores com carga horária total de 20 horas (8 horas síncronas e 12 assíncronas). Em um segundo momento, após realizar o CFP, um professor aplicou essa metodologia em uma de suas aulas com alunos do 4^a ano da graduação em Educação Física, como exercício prático da SAI. Também, nesta ocasião, foram coletados dados dos alunos sobre a experiência vivenciada sob o ponto e vista do ensino.

Com base no referencial teórico e a partir da análise dos excertos, constatou-se que as metodologias ativas oferecem uma grande contribuição para o processo de ensino por proporcionarem uma maneira diferente de aprender, dando ao aluno autonomia e possibilitando-lhe a autorreflexão, além de permitir a construção do conhecimento de forma individual e coletiva.

O CFP foi avaliado por seus participantes como relevante a medida que lhes proporcionou o conhecimento de uma nova forma de ensinar, instigando a reflexão acerca de seu trabalho docente.

O ofício do professor é formado pelo saber plural envolvendo uma multiplicidade de saberes, evidenciando-se o interesse dos professores em buscarem novas formações que abordem assuntos inerentes à sala de aula.

Entretanto, os professores do ensino fundamental e médio têm uma carga horária excessiva com atuação em várias escolas, o que inviabiliza muitas vezes a aplicação da SAI. Ressalta-se que no ensino superior o professor possui um tempo maior para dedicação ao preparo de aulas, podendo instrumentalizar essa metodologia de forma a tornar suas aulas mais atrativas e interessantes.

Refletindo sobre a prática docente, ela deve ser reflexiva e oportunizar um ensino de forma significativa, instigante, problematizadora e desafiadora, permitindo a mobilização dos alunos para a conquista de mais autonomia no intuito de buscar soluções e concretizá-las pela articulação entre teoria e prática.

Ao analisar os excertos dos alunos participantes do CFP, observa-se a contribuição da SAI no processo do ensino, uma vez que ela é um recurso que torna a aula mais dinâmica e interativa quebrando a rotina das aulas tradicionais.

Como desdobramento desta pesquisa, considera-se oportuno a realização de novos trabalhos acerca da utilização de metodologias ativas para as aulas na graduação em Educação Física, com a finalidade de popularizar e disseminar sua aplicação a um número crescente de professores neste e em outros cursos de graduação na área da Saúde.

Ao oportunizar aos graduandos a utilização desta metodologia em sala de aula, viabiliza a sua utilização em outros níveis de ensino, uma vez que muitos desses graduandos tornam-se professores na rede pública e privada e levarão consigo esses conhecimentos para a sala de aula, o que sugere uma possibilidade de adaptação da metodologia a todas as áreas de ensino.

Por fim, o CFP despertou o interesse dos professores e a intenção de buscar novos recursos para aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Espera-se que essa metodologia continue a ser utilizada em suas aulas, haja vista que a docência exige um certo grau de interesse, dedicação e aperfeiçoamento por parte do professor. Espera-se também que este estudo desperte o desenvolvimento de ações que levem ao aprimoramento e à reflexão acerca da prática docente, com vistas à melhoria do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. M. dos; SILVA, G. E. G. da. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/36SSQXC>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O.; BANDEIRA, T. S. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. *In: SEMANA DE HUMANIDADES*, 9., 2011, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFRN, 2011. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/3ddXEac>. Acesso em: 19 mar. 2020.

ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. **Caderno de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, 2013.

ARRUDA, J. *et al.* Tecnologias digitais e o processo de protagonismo estudantil no Ensino Fundamental. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA – WIE*, 23., 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: SBC, 2017. p. 578-587. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2017.578>. Acesso em: 14 maio 2021.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACKES, A. F. *et al.* Ambiente percebido na formação inicial: investigação com estudantes universitários de educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, p. 210-225, 2021.

BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. *In: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Curitiba: Appris, p. 65-85, 2019.

BERGMANN, J. C. F. *et al.* Desafios práticos na formação docente para o uso de aplicativos como recursos educacionais. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66030>. Acesso: em 01 out 2021.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das Escolas Normais as transformações da ditadura civil-militar. *In: VOSGERAU, D. S. R.; ENS, R. T.; BEHRENS; M. A. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, XI. [...] 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13795-13805.

BLASZKO, C. E.; CLARO, A. L. de A; UJIIE, N. T. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. 12. ed. Porto: Editora Porto, 2003.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Histedbr**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1827. Disponível em: <https://bit.ly/3gGZWky>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL, CFE, **Parecer CFE nº 672/69**, que define as disciplinas da área pedagógica. São Paulo: SE/ CENP, 1985, v. 4.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso: em 20 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 14343, de 07 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, DF: Presidência da República, 1920. Disponível em: <https://bit.ly/3mTNdB4>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**: Linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Superior. **Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Superior. **Parecer CNE/CES nº 584, de 03 de outubro de 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces-584-2018-10-03.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de Áreas do conhecimento/avaliação**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em 04 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seja um professor**. 2021. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 454 de 20 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.696 de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 8530 de 02 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm. Acesso em 19 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3hvOxos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 705 de 25 de julho de 1969**. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasília, DF: Presidência da República, [1939]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1212.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL, **Resolução nº 69, de 06 novembro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília, 1969.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 1061-1076, 2014.

CAMPOS, V. Como usar o *Google Forms*. 2020. 1 vídeo (16 min). Disponível em: <https://youtu.be/mbrAY-bRUDE>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3kjdzHc>. Acesso em: 30 out. 2019.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção técnica**: grupo de trabalho. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39qR5BF>. Acesso em: 20 out. 2019.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

CORREIA NETO, Jorge da Silva; ALBUQUERQUE, José de Lima. As tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente de trabalho em tempos de pandemia. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 20, p. 106-114, 2021.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DIAS, L. R. V. *et al.* Formação Superior em Educação Física no Brasil: um estudo de caso. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 21, n. 4, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4399/439962413007/439962413007.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DYNIIEWICZ, A. M. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2009.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar a todos**. Campinas: Papirus, 1994. p. 41-42.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIS, W. D. **Educação física escolar: percepção dos futuros profissionais de educação física sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário Fаметro – UNIFAMETRO, Fortaleza, 2020.

GUEDES, S. T. R.; SCHELBAUER, A. R. Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do século XIX. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 10, n. 37e, p. 227-245, 2010.

HAVIARAS, M. Proposta de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 15, n. 35, 2020.

KITCHENHAM, B. A. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Tech. Report TR/SE-0401, Keele University, 2014.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environments. **Journal of Economic Education**, Bloomington, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MALHEIROS, B. T. **Didática geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MILISTETD, M., *et al.* Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 40, n. 3, p. 281-287. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.005>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MISKULIN, Rosana G. S. **Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da geometria**. Campinas: Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_d5e42733e2b37be0038a5938de8eebab. Acesso em: 20 de jul. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: MORAN, J. M.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma construção inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA FILHO, J. **Sala de Aula Invertida**: uma estratégia ativa de aprendizagem. Texto complementar (aula 1). Curso EaD formação metodologias ativas no ensino híbrido, 2020.

MOURA, D. G. de. **Metodologias ativas de aprendizagem e os desafios educacionais da atualidade**. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Yp0lix>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba, IFPR/EAD, 2014.

NASCIMENTO, E. R. do. *et al.* Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 1-25, 2019.

NASCIMENTO, P. M. *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3656 1. Acesso em: 18 jul. 2021.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 43-106.

NISKIER, A. **História da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Altadena, 2011.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Ensino Médio em rede: professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, p. 20, maio 2001. Seção Fala Mestre. Disponível em: <https://bit.ly/3mVtWiA>. Acesso em: 04 nov. 2020.

NOVAK, G. *et al.* **Just-in-Time Teaching**: Blending Active Learning with Web Technology. Upper Saddle River, N. J: Prentice Hall. 1999. Disponível em: <https://aapt.scitation.org/doi/abs/10.1119/1.19159?journalCode=ajp>. Acesso em: 04 set. 2021.

OLIVEIRA, A. N. *et al.* O uso das Tecnologias Digitais no apoio à construção do conhecimento matemático. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA – WIE*, 21., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: SBC, 2016. p. 191-200.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 01/2020, de 31 de dezembro de 2020**. Institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID - 19 e outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3BSVucE>. Acesso em: 04 nov. 2020.

PEREIRA, C. A. H. *et al.* Physical education: from science to teaching. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 9, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6108>. Acesso em: 11 jul. 2021

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática. *In: PIMENTA, S. G. (org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez. 1997.

RAMAL, A. **Sala de aula invertida**: a educação do futuro. **G1 Educação**, Rio de Janeiro, 28 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

RIBEIRINHA, T.; SILVA, B. D. Avaliando a eficácia da componente *on-line* da “sala de aula invertida”: um estudo de investigação-ação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo: v. 18, n. 2, p. 568-589, 2020.

RODRIGUES, C. S.; SPINASSE, J. F.; VOSGERAU, D. S. R. **Sala de Aula Invertida - Uma Revisão Sistemática**. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação – PUC-PR. 2015, Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16628_7354.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

RODRIGUES, E. P. **Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares**: metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de história. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BU3wCb>. Acesso em: 18 jun. 2021.

RUFINO, L. G. B. Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 433-457, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/rufino.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kzitnp>. Acesso em: 22 maio 2021.

SENNA, C. M. P. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. *In*: MORAN, J. M.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma construção inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 220-237.

SILVA, E. A. P. da; ALVES, D. L. R.; FERNANDES, M. N. O papel do professor e o uso das tecnologias educacionais em tempos de pandemia. Caetité, **Cenas Educacionais**, v. 4, p. 1-17, 2021.

SILVA, O. O. N. da; SOUZA, C. L. de. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Revista digital EF Deportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 141, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, P.; MENEZES, C. de; FAGUNDES, L. Aprendizagem colaborativa: desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem em ambientes digitais. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA - WIE, 21., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: SBC, 2016. p. 815-825. Disponível em: <https://bit.ly/34xx3nY>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, [s. l.] v. 19, n. 5, 12 de março de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3bWVBJM>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOUZA, F. G.; MACHADO, K. S.; BATISTA, L. K. S. Sala de Aula Invertida: Uma Nova Técnica de Ensino na Educação Superior. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**. 2017. Nº 18. Vol. 02. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luana-Batista-3/publication/329365737_SALA_DE_AULA_INVERTIDA_UMA_NOVA_TECNICA_DE_ENSINO_NA_EDUCACAO_SUPERIOR/links/5c05117d299bf169ae2d7e90/SALA-DE-AULA-INVERTIDA-UMA-NOVA-TECNICA-DE-ENSINO-NA-EDUCACAO-SUPERIOR.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

STEVEN J. **De onde vêm as boas ideias**. 14 dez. 2012. 1 vídeo (4min). Publicado pelo canal Investimento Anjo. Disponível em: <https://bit.ly/3gOF4rB>. Acesso em: 27 jul. 2021.

STRAYER, J. F. **The Effects of the Classroom Flip on the Learning Environment**: a Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom and a Flip Classroom That Used an Intelligent Tutoring System. 2007. Dissertation Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University, 2007.

TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 13, p. 7-98, 1970.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUCKER, B. The flipped classroom: online instruction at home frees class time for learning. **Education Next**, Cambridge, v. 12, n. 1, p. 82-83, 2012.

TOJAL, J. B. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 7, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Resolução 029/2011 – CEP/UENP, de 05 de setembro de 2011**. Regulamenta as ações de Extensão da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Jacarezinho: Gabinete da Reitoria, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3li1yEg>. Acesso em: 22 jul. 2019.

UJII, N. T. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil**. UNESCO. 2019. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em: 3 jun. 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: MORAN, J. M.; BACICHI, L. (org.). **Metodologias ativas para uma construção inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-45.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VICENTE, P. Google Sala de Aula: aprenda a criar sua turma *on-line* – Aula 01. 2017. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://bit.ly/3mRrBVO>. Acesso em: 04 jan. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; MEYER, P.; CONTRERAS, R. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 53, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9237>.
Acesso em: 20 jul. 2021.

WALKER, Daniel. **Comenius**: o criador da didática moderna. Juazeiro do Norte: HB, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A

Formulário de inscrição para Curso de Formação Pedagógica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Confirmando que fui convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Sala de Aula Invertida no Ensino em Saúde: Curso de Formação Pedagógica a Educação Física” sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Prof. José Marcelino Calegari (mestrando PPGEN/UENP) e Prof.^a Dr.^a Anecy Tojeiro Giordani (orientadora). Esta pesquisa tem como principal objetivo ofertar um Curso de Formação Pedagógica (CFP) de caráter extensionista aos professores do Curso de Graduação em Educação Física da UENP, com vistas a instrumentalizá-los pedagogicamente para melhoria de sua prática docente. O CFP será gratuito e terá carga horária total de 20 horas, síncronas e/ou assíncronas, sendo que, sua participação nesta pesquisa, implica também na sua frequência nesse Curso (com presença mínima de 75% e direito a certificação pela UNEP). Em um primeiro momento, serão abordadas noções gerais sobre as metodologias ativas mais indicadas para o ensino em Cursos Superiores na área da Saúde, seguidas de um aprofundamento teórico-prático sobre a metodologia ativa denominada Sala de Aula Invertida. Finalizado o CFP, em um segundo momento, haverá implementação dessa metodologia ativa em sala de aula para uma turma do Curso de Graduação em Educação Física, por um dos professores cursistas, o qual será convidado a trabalhar em sala de aula (ensino remoto e/ou presencial) um tema de sua disciplina. Este professor cursista, contará com a orientação e supervisão do mestrando Prof. José Marcelino Calegari, antes e durante suas atividades em sala de aula. Sua participação nesta pesquisa, também consistirá em responder questionários / entrevistas, consentindo que os dados/informações pelo(a) Sr.(a) fornecidas, assim como suas imagens, sejam utilizadas – com sua identidade integralmente preservada, em publicações científicas como artigos e capítulos de livro, assim como, em trabalhos submetidos e apresentados em eventos científicos. Sua participação na pesquisa não implicará em riscos de qualquer natureza. Se aceitar participar, contribuirá para a formação de um panorama teórico/prático relativo a procedimentos didático-pedagógicos no ensino, propositando melhor formação de seus alunos, futuros educadores físicos. Mesmo ao consentir sua participação, poderá desistir de continuar participando a qualquer momento, tendo, portanto, o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O participante não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade pessoal e profissional não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Em caso de dúvidas, sugestões ou mais informações, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o Prof. José Marcelino Calegari no endereço eletrônico: josemcalegari@hotmail.com, pelo telefone (18) 99748-9799 ou com sua orientadora, Profa. Dra. Anecy Tojeiro Giordani no endereço eletrônico anecy@uenp.edu.br. Ainda em caso de dúvidas, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UENP (CEP), pelo telefone (43) 3542-8056, endereço eletrônico: cep@uenp.edu.br, responsável pela análise dos aspectos éticos deste Projeto de Pesquisa que fundamenta essa tomada de dados, e que se localiza à Rodovia BR-369 km 54, Cx. Postal 261, CEP 86360-000 -Bandeirantes - Paraná - Brasil. Funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30 às 12h00 e das 13h30 às 17h00.

Consentimento Pós-Informação

Fui informado(a) sobre o que a pesquisa pretende e, porque os pesquisadores precisam da minha colaboração, tendo entendido a explicação. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir quando quiser.

Sobre o Curso de Formação Pedagógica “Sala de Aula Invertida na graduação em Educação Física”.

Prezados professores!!

Estou divulgando um Curso de Formação Pedagógica com o tema: Sala de Aula Invertida na graduação em Educação Física.

O Curso é promovido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procopio, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN).

O curso será gratuito, com certificado de 20 horas, destinado aos professores da Educação Física - Ensino Superior. As aulas serão realizadas de maneira remota, via *Google Meet*, com horário a ser definido pela maioria dos participantes no ato da inscrição.

Nosso objetivo é contribuir para os seus currículos e instrumentar os participantes com essa importante metodologia ativa de ensino.

O início do curso será em a partir de 10/05/2021 e as inscrições podem ser realizadas pelo link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSco-Uz4driJHarpda7i6Y_z4HaoayQVWxgwgRHloBcGaWhjiA/viewform?usp=sf_link

Faça sua inscrição, pois as vagas são limitadas.

1. Nome Completo (para emissão de certificado):

2. E-mail (para acesso ao *Google Meet* e *Google Classroom*):

3. Telefone para contato (preferencialmente com WhatsApp):

4. Possui algum conhecimento acerca de Metodologias Ativas de Ensino?

Sim

Não

Outros...

5. Você possui algum conhecimento teórico ou prático sobre Sala de Aula Invertida?

Sim.

Não.

6. Você fez algum curso de pós-graduação? Qual?

Sim

Não

Especialização

Mestrado

Doutorado

7. Se cursou alguma pós-graduação, em que ano a concluiu? Está vinculada a qual área do conhecimento?

8. Disponibilidade de horário para participação no curso de formação pedagógica:

Terça e quinta-feira - das 14:00 às 16:00 horas;

Terça e quinta-feira - das 09:00 às 11:00 horas;

Segunda e quarta-feira - das 09:00 às 11:00 horas;

Segunda e quarta-feira - das 14:00 às 16:00 horas;

Outros dias da semana e horários:

9. Escreva aqui caso tenha alguma sugestão:

Por favor, caso aceite ser participante desta pesquisa, assinalar sua concordância com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) inserido no início do formulário:

Concordo.

Apêndice B

Pesquisa diagnóstica - metodologias ativas

Esse formulário se destina à coleta de dados para a pesquisa de Mestrado do mestrando o Prof. José Marcelino Calegari, sob a orientação da Profa. Dra. Anney Tojeiro Giordani. Declaro estar ciente de que as respostas contribuirão de forma efetiva com essa pesquisa, sendo mantidos o sigilo e as regras éticas e de bons costumes.

Nos últimos anos o(a) Sr.(a) enfrentou dificuldades com recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas aulas? Poderia citar exemplos.

Acerca das metodologias ativas, o(a) Sr.(a) conhece e poderia descrever se já utiliza em suas aulas?

Alguns professores ficam presos às formas tradicionais de ensino. Neste sentido, qual sua percepção sobre o ensino tradicional e o ensino por intermédio de metodologias ativas?

Com relação à utilização das metodologias ativas de ensino na prática docente, quais impedimentos acredita que possam existir em sua utilização?

Quais os recursos tecnológicos mais utilizados em suas aulas? Seria possível destacar mais de que um?

A pandemia de Covid-19 alterou de alguma forma as suas aulas? Poderia dar exemplos?

Poderia destacar alguns benefícios das metodologias ativas durante o Ensino Remoto emergencial?

O Ensino Remoto ou Híbrido poderia se beneficiar com as metodologias ativas nos próximos anos?

Em relação às necessidades formativa dos professores, o(a) Sr.(a) acredita que as instituições poderiam adotar metodologias ativas como forma alternativa e de incremento na formação?

Caso fosse ofertada a implantação da Sala de Aula Invertida em uma de suas aulas, como complemento deste Curso de Formação Pedagógica, poderia afirmar que:

Poderia participar;

Não poderia participar;

Apêndice C

Coleta de dados 2 - Curso de Formação Pedagógica

Esse formulário 2 se destina à coleta de dados para a pesquisa de Mestrado do mestrando o Prof. José Marcelino Calegari, sob a orientação da Profa. Dra. Anney Tojeiro Giordani.

Declaro estar ciente de que as respostas contribuirão de forma efetiva com essa pesquisa, sendo mantidos o sigilo e as regras éticas e de bons costumes.

Nome Completo

Quais as principais contribuições do Curso de Formação Pedagógica em sua formação docente?

Quais as maiores contribuições da Sala de Aula Invertida em sua prática pedagógica?

Você acredita que a Sala de Aula Invertida pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem com o retorno das aulas presenciais após a pandemia?

Quais as principais barreiras você acredita que podem dificultar a implantação da Sala de Aula Invertida?

Caso seja implantada, quais as maiores contribuições para os alunos, a Sala de Aula Invertida pode proporcionar?

Por qual(ais) motivo(s) você acredita que a Sala de Aula Invertida ainda seja pouco utilizada no Ensino Superior em Educação Física?

Caso haja uma proposta de implantação da Sala de Aula Invertida em sua instituição ou colegiado, você aceitaria? Justifique sua resposta.

Qual(ais) sugestão(ões) poderia propor acerca da pesquisa sobre a Sala de Aula Invertida no Ensino Superior em Educação Física?

Caso julgue adequado, insira aqui alguma sugestão/avaliação do Curso de Formação Pedagógica.

Apêndice D

Formulário de coleta de dados para alunos da graduação em Educação Física

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Confirmando que fui convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “Sala de Aula Invertida no Ensino em Saúde: Curso de Formação Pedagógica a Educação Física” sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Prof. José Marcelino Calegari (mestrando PPGEN/UENP) e Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani (orientadora). Declaro que estou ciente de que estou respondendo a este formulário eletrônico, consentindo que os dados/informações pelo(a) Sr.(a) fornecidas, assim como suas imagens, sejam utilizadas – com sua identidade integralmente preservada, em publicações científicas como artigos e capítulos de livro, assim como, em trabalhos submetidos e apresentados em eventos científicos. Sua participação na pesquisa não implicará em riscos de qualquer natureza. Mesmo ao consentir sua participação, poderá desistir de continuar participando a qualquer momento, tendo, portanto, o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O participante não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade pessoal e profissional não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Em caso de dúvidas, sugestões ou mais informações, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o Prof. José Marcelino Calegari no endereço eletrônico josemcalegari@hotmail.com, pelo telefone (18) 99748-9799 ou com sua orientadora, Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani no endereço eletrônico annecy@uenp.edu.br. Ainda em caso de dúvidas, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UENP (CEP), pelo telefone (43) 3542-8056, endereço eletrônico: cep@uenp.edu.br, responsável pela análise dos aspectos éticos deste Projeto de Pesquisa que fundamenta essa tomada de dados, e que se localiza à Rodovia BR-369 km 54, Cx. Postal 261, CEP 86360-000 - Bandeirantes - Paraná - Brasil. Funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30 às 12h00 e das 13h30 às 17h00.

Consentimento Pós-Informação

Fui informado(a) sobre o que a pesquisa pretende e, porque os pesquisadores precisam da minha colaboração, tendo entendido a explicação. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir quando quiser.

E-mail

Nome Completo* (será mantido em sigilo, serve apenas para controle durante a análise dos dados).

Por favor, caso aceite ser participante desta pesquisa, assinalar sua concordância com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) inserido no início do formulário:

Concordo.

Alguns professores ficam presos às formas tradicionais de ensino. Neste sentido, qual sua percepção sobre o Ensino Tradicional e o Ensino por intermédio de Metodologias Ativas?

Quais os recursos tecnológicos mais utilizados em suas aulas? Seria possível destacar mais de que um?

A pandemia da Covid-19 alterou de alguma forma as suas aulas? Poderia dar exemplos?

Acerca das metodologias ativas de ensino, você acredita que a utilização poderia contribuir com o aprendizado?

Você teve algum conhecimento anterior sobre a Sala de Aula Invertida? Em caso positivo, poderia relatar como foi a experiência?

Por qual(ais) motivo(s) você acredita que a Sala de Aula Invertida ainda seja pouco utilizada no Ensino Superior em Educação Física?

Por qual(ais) motivo(s) você acredita que a Sala de Aula Invertida ainda seja pouco utilizada no Ensino Superior em Educação Física?

Caso outro(s) professor(es) utilizassem da Sala de Aula Invertida em suas aulas, você acredita que as aulas ficariam melhores? Justifique sua resposta

Qual(ais) sugestão(ões) poderia propor acerca da pesquisa sobre a Sala de Aula Invertida no Ensino Superior em Educação Física?

ANEXOS

Anexo A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: Anney Tojeiro Giordani

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74397717.2.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.302.885

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de docente do CCB/CLM, ligado ao Mestrado Profissional em Ensino (CCP). Projeto vai investigar professores que atuam em Cursos Técnicos Profissionalizantes sem ter formação pedagógica, apenas bacharelado.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se a falta de formação pedagógica influencia na qualidade da atuação do professor de Cursos Técnicos Profissionalizantes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisador aponta como risco o possível cansaço físico/mental dos participantes. Como benefício, a capacitação por meio de cursos para a formação docente de professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente que apresenta todas as exigências documentais da Res. 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com a legislação.

Recomendações:

Continuação do Parecer: 2.302.885

Apontar no projeto de pesquisa os nomes das escolas de Cornélio Procópio e de Bandeirantes que serão investigadas na pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável ao projeto de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado pesquisador

O projeto encontra-se aprovado e sem restrições, de acordo com a Resolução 466/2012.

Atenciosamente

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 976213.pdf	25/08/2017 08:37:03		Aceito
Outros	Declaracao_permissao_uso_de_dados. p Df	25/08/2017 08:35:34	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao2_22_08_17.pdf	22/08/2017 16:13:21	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:14:46	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Cronograma	Cronograma_ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:04:23	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_ANNECY_versao_09_08_17.pdf	11/08/2017 11:04:05	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito

Situação do parecer:

Aprovado.

Necessita apreciação da CONEP:

Não.

BANDEIRANTES, 28 de setembro de 2017.

**Assinado por:
Léia Regina de Souza Alcântara
(Coordenador)**

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

UF: PR **Município:** BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

CEP: 86.360-000

E-mail: cep@uenp.edu.br