**ENSINAR E / OU APRENDER COM TECNOLOGIAS DIGITAIS: NOVOS PARADIGMAS EM CONSTRUÇÃO**

Oliveira, Alessandra Cruz de.[[1]](#footnote-1)

zurhcale@yahoo.com.br

Silva, Ana Maria de Oliveira[[2]](#footnote-2)

anamariacats2016@gmailcom

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo analisar o uso das tecnologias digitais por alunos do ensino médio, particularmente o uso de interfaces digitais **no, e para** o ensino/estudo de Literatura, em uma turma de 3º ano de uma escola pública. Na coleta de dados. Dispomos tanto do relato de uma atividade prática desenvolvida no modelo híbrido, nos moldes de uma “aula invertida” (SANTOS et al., 2017; SCHIMTZ, 2016;VALENTE, 2105, CHRISTENSEN,2013), contando com as informações obtidas por meio de um questionário aplicado aos alunos (observação-participante), quanto do relato da professora de Literatura e Língua portuguesa da turma. Verificamos, após a aplicação das atividades práticas do modelo “aula invertida”, um o visível compromisso de boa parte alunos com o próprio aprendizado. Constatamos que os que mais participaram da atividade, foram os que justamente já costumam se destacar e agir com interesse em todas as demais disciplinas. A professora participante destacou a relevância desta experiência enquanto docente, vendo os discentes organizando, cuidando e administrando a própria aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Tecnologias digitais. Sala de Aula Invertida.

**Considerações iniciais**

É difícil pensar a escola e a educação no século XXI sem considerar, em algum sentido, a importância, as consequências da presença e o desenvolvimento das tecnologias digitais. Estas, no contexto educacional, constituem um meio de fomentar o potencial tanto dos que compartilham conhecimento, quanto dos que querem aprender. A tecnologia não é, nem precisa ser, o foco da relação ensino- aprendizagem, mas vem inegavelmente estabelecendo-se como um importante meio que permite a ampliação da construção do conhecimento, dispondo de um universo imensurável de possibilidades de acesso a saberes especializados, formais, informais e diversificados.

 Nessa nossa sociedade já transformada em muitos aspectos pela inserção das tecnologias, encontram-se a escola, alunos, professores, pesquisadores – nós, sujeitos sociais com características próprias e que precisam adaptar-se ao novo. Dessa forma, as práticas educativas precisam estar conectadas com a realidade, com o fim de, e de alguma maneira, como afirmam Brandão (2007) e Freire (2006), transformá-la:

Educação é uma prática social [...] cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade [...] (BRANDÃO, 2007, p.3);

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p.45).

No exercício de ensinar e/ou aprender, nos vemos também diante da necessidade de romper alguns padrões estabelecidos e nos adaptar ao novo, descobrindo formas de lidar com as mudanças imanentes e emergentes da sociedade contemporânea, como afirma Lévy (1997,p.17), “é impossível separar o ser humano do seu ambiente material”, e ainda enfatiza que “as tecnologias são produto de uma sociedade e de uma cultura” (p.17).

 Procurando compreender um pouco dessa (não tão) nova configuração da educação e imersos nessa relação mediada pelas tecnologias, implementamos estudos, discussões, projetos e pesquisas relacionadas ao tema, no grupo de pesquisa Linguagens Tecnologias e Educação (GPLITE), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, Ba.

 Fruto das nossas discussões e incursões de pesquisa no espaço escolar, surgiu o presente estudo, cujo objetivo foi analisar o uso das tecnologias digitais, particularmente o uso de interfaces digitais no, e para o ensino/estudo de Literatura, em uma turma de 3º ano do ensino médio público. Na coleta de dados, dispomos do relato de uma atividade prática desenvolvida no modelo híbrido, nos moldes de uma “aula invertida” (SANTOS et al., 2017; SCHIMTZ, 2016), bem como, contamos com as informações obtidas por meio de um questionário aplicado aos alunos, observação-participante e relato da professora de Literatura e Língua portuguesa da referida turma, também membro do grupo de pesquisa.

**“Vinho novo em odres novos”: uma metáfora para a necessária inversão de Paradigmas**

Refletindo sobre as questões de ensino no contexto das tecnologias digitais, Moran (2000) salienta um novo perfil de prática docente que vê- se delineado pelas características de um (também) relativamente novo paradigma, quando diz que “podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito [...] (MORAN, 2000, p.58).

Ainda nessa perspectiva, observamos que a cultura escolar vigente, em suas atividades rotineiras, tem inevitavelmente absorvido os impactos e as consequências da cultura digital, a cibercultura (LÉVY, 1997) que notoriamente se impõe ao mundo contemporâneo. As tecnologias digitais, em sua abrangência ricamente interdisciplinar, embora ainda não incorporadas de maneira efetiva em todos os espaços escolares públicos, tanto aproximam os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, quanto expandem de maneira imensurável suas possibilidades de interação para o conhecimento, transformando as antigas relações estabelecidas no ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula, inclusive como não mais único espaço de saber.

Podemos conceber a perspectiva de uma escola que busque se organizar de forma integrada, integradora e atualizada, mas essa não é uma tarefa fácil, consoante observa Leal (2007), ao mencionar que:

Quando queremos usar tecnologias da informação e comunicação na educação, nos vimos diante de um desafio quando apresentamos como proposta mudanças na metodologia de ensino. Em educação, deparamos com muitos profissionais que sentem dificuldade de mudar seu plano de aula, metodologia, e o instrumento de trabalho. Saímos de uma educação tradicional e assumimos uma proposta que busca a construção de conhecimento, sem respostas dadas e apenas uma correta. (LEAL, 2007, p.48).

Sob esse prisma, precisamos compreender o professor não como transmissor de conhecimentos curriculares prontos e fechados, mas como mediador, incentivador do aluno no processo de descobrir uma nova forma de aprender e organizar seu aprendizado, aprimorando habilidades de uso produtivo da tecnologia. E também compreender que a as tecnologias digitais podem ir além de sua função de “ferramenta”. Trata-se, pois, de um processo de mudança de paradigma importante, que demanda um certo tempo, muita disposição do profissional educador, e sobretudo certa infraestrutura oferecida pelo ambiente educacional. Tal realidade já é uma prerrogativa instituída e consolidada em muitas escolas particulares do país. Entretanto, pensar em uma aprendizagem mais ampla, integradora e mediada pelas tecnologias no contexto público, requer uma mudança em âmbito maior e mais profundo, incluindo, claro, o aspecto da formação do professor.

 Analisando a trajetória e incursão da própria tecnologia, vemos que esta passou por processos de transformação para atingir diferentes públicos, facilitar acessibilidade, aproximar-se e atender as necessidades humanas, como aponta Barbrook (2009):

 No início da década de 50, os computadores não eram poderosos o suficiente para mostrar seu verdadeiro potencial. Com sorte, aperfeiçoamentos contínuos nos equipamentos e programas poderiam-cedo ou trade – transpor essas limitações Na segunda metade do século XX, a tecnologia da computação rapidamente se dirigiu para um destino pré-ordenado: a inteligência artificial. (BARBROOK, 2009, p.74).

Evidencia-se aqui, que o sujeito social, enquanto usuário, passa por um processo de mudança, adaptação e acomodação aos novos modelos de tecnologias digitais disponíveis. E isso demanda estar disponível ao novo, não necessariamente anulando as bases anteriores, mas reorientando as nossas práticas pessoais, profissionais, aproveitando o melhor do que as tecnologias, em todas as áreas, trouxe a todos os aspectos do nosso cotidiano, nos levando em pouco tempo a diferentes esferas de conhecimento, lugares e possibilidades. Nos encontramos, assim, como afirma Preto (2009, p.18), diante de “uma emancipação que tem a ver com a possibilidade de desenraizamento [...], possibilidade de libertação das diferenças e de multiplicidade de racionalidades ‘locais’”. Tanto mais para nós, profissionais da educação, fica claro que a informação, o conhecimento e a interação via meios tecnológicos expandem nossas fronteiras e o agenciamento do nosso próprio saber, do nosso fazer, para além de qualquer possível invólucro ou ambiente físico .

 É justamente nesse sentido que escolhemos como um dos aportes teóricos para balizar nossas reflexões e experiências de caráter prático em sala de aula, a modalidade chamada de “**aula invertida**”. Explicitaremos abaixo em que consiste tal modalidade, terminologia e aplicabilidade, justificando que essa foi a nossa escolha metodológica para proceder uma incursão em uma sala de aula de 3º ano do ensino médio. Apresentaremos e maneira breve, alguns excertos que em muito contribuem para a compreensão do tema.

 Sobre o modelo de **sala de aula invertida**, temos, segundo Santos (2007) e Valente (2015) que:

[...] é um dos tipos de metodologia de aprendizagem ativa, que embora discutida desde a década de XX, tem se fortalecido na atualidade por conta da difusão das TDIC nos ambientes escolares (SCHMITZ, 2016). Moran (2014) afirma que esta metodologia é a que permite maior flexibilização para a integração de tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem, pois deixa a cargo do virtual a disponibilização do material necessário ao estudo prévio, e em sala de aula, propõe atividades mais dinâmicas e criativas, podendo dessa forma combinar diferentes formas de aprender por meio de recursos diversos. (SANTOS et al., 2017,p.2);

[...] Schmitz (2016) define três momentos para elaboração do plano de aula “invertida”, são eles: (i) o momento antes da aula, onde o professor prepara o conteúdo, disponibiliza em AVEA para o aluno, e este realiza antecipadamente seus estudos; (ii) o momento durante a aula, onde o aluno realiza atividades práticas e retira dúvidas; (iii) o momento depois da aula, onde é feito o fechamento do conteúdo proposto, avaliando-o, identificando a necessidade de novos estudos, e compartilhando as informações adquiridas. Sendo assim, os AVEA são ferramentas eletrônicas que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, dinâmico e personalizado, pois as mídias incorporadas a ele promovem interatividade e colaboração entre professores, alunos e conhecimentos explorados ( SANTOS,2017, p.3);

[...] o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambiente, e a sala de aula passa a ser um lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (VALENTE, 2015 apud BACICH, NETO & DE MELLO, 2015, p. 9).

Em tal modelo de **aula invertida**, explicita CHRISTENSEN et all (2013, p.27), o eixo fulcral da atividade “ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online”.

Definida e esclarecida esta proposição teórica, é necessário também dizer que particularmente observamos como característica precípua de tal modelo, fugir aos paradigmas comuns presentes na rotina escolar de grande parte das salas de aula do ensino público. Entretanto, reconhecemos, sem dúvida, a importância das tecnologias digitais, interfaces educativas e do ambiente virtual em si, como uma ampla porta aberta para o mundo, diante da escola, do ato de ensinar e de aprender; estamos assim diante de uma inegável transformação cultural que ora se constituiu imperiosa.

Essa mudança já se vê em sala de aula ( mesmo a pública) de forma premente, onde muitos alunos, além de seus livros didáticos e materiais escolares, carregam o seu celular, alguns com internet própria, outros não. Entretanto, este ainda não é plenamente reconhecido no espaço escolar como meio potencializador usável regularmente nas atividades didáticas. Temos um desafio instaurado, como afirma Soares( 2010, p.43), “o professor não cresceu com essa tecnologia, e hoje ele se depara com uma inovação que cada dia toma mais espaço em sua vida pessoal e profissional”. Faz-se necessário, pois, vislumbrar o que está para além desse novo quadro que se configurou. Ainda nas palavras de Soares ( 2009),

É preciso que se desenvolva uma ação de construção, um movimento de busca, uma investigação que possa contribuir na formação do professor de forma integral e que possa permitir-lhe abrir-se para as inovações a que a própria via em sociedade lhe impõe (SOARES, 2010, p.43).

Esbarramos, assim, em uma outra questão central: a formação do professor inserido em uma sociedade, e também na sociedade educacional, que não pode mais eximir-se da urgência de conscientizar-se de que o currículo escolar (fundamental e médio) prevê o desenvolvimento das competências e habilidades para o uso das tecnologias (BRASIL,1997;2000). As novas tecnologias geraram uma nova forma de organizar todas as relações no mundo. Nessa conjuntura, os educadores também precisam ser formados e formarem-se pessoal e individualmente para atuarem nessa nova configuração de ambiente educacional. Abrir mão de posturas mais tradicionais, mais cristalizadas que se impõem ao perfil do professor, requer uma disposição de quebrar certos paradigmas antigos. Não se trata de destruir o que é velho, mas refazer-se sobre esta mesma base já existente, para construir o novo. Reconstruir-se, renovar-se. ***Vinho novo em odres novos.***

**Da experiência de Aula Invertida em uma turma de 3º ano: campo, sujeitos, percurso metodológico e descrição da atividade**

A fim de investigar como os alunos responderiam a este tipo de atividade, bem como, para analisar se a modalidade de aula invertida mediada pelo uso das tecnologias digitais seria produtiva no sentido de compartilhamento de conhecimento, planejamos e desenvolvemos uma atividade para ser aplicada pelas professoras pesquisadoras em uma turma de 3º ano do ensino médio público de uma escola técnica de Vitória da Conquista, Ba, no ano de 2018.

A escola, atendendo a cerca de 1100 alunos, era de grande porte, bem cuidada, com banheiros em todos os ambientes, sala de direção, de professor, quadra poliesportiva sem cobertura. Possuía ainda salas de aula amplas, bem iluminadas e móveis relativamente novos, contando com uma biblioteca de livre acesso aos estudantes, com acervo de quase 4. 000 livros.

Entre os nove laboratórios de diferentes áreas, havia o laboratório de informática, que mais nos interessa nesse contexto, porém, como em grande parte das escolas públicas espalhadas pelo país, “o mistério” se repete, não há um número de computadores suficientes para uma turma e a internet (sempre) não disponível. Além de um aparelho de televisão novo, com muitas funções interessantes, mas que quase ninguém na escola sabe manusear.

A turma era composta de 33 alunos, 19 meninos e 14 meninas, com idades entre 17 e 18 anos, oriundos de bairros periféricos e centrais da cidade, podendo ser descrita, segundo a avaliação dos professores de áreas diferentes, como um grupo de alunos no qual, perceptivelmente sete deles se destacavam singularmente em todas as disciplinas, pelo interesse e pelo nível de desempenho muito satisfatório em todas as disciplinas.

Para melhor análise dos resultados, tomamos como instrumentos de coleta de dados da nossa pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico (GIL, 2008), a observação- participante (MINAYO, 2010), a aplicação de um breve questionário para os alunos, sobre o uso de tecnologias digitais, além de um registro de experiência da professora (pesquisadora) regente.

A atividade de aula invertida para a referida turma foi pensada em seu caráter originalmente **híbrido,** considerando a presença de aspectos do velho e do novo, do tradicional e do atual, em que podem eventualmente coexistir na dinâmica interna de diferentes práticas pedagógicas das disciplinas curriculares, como explana CHRISTENSEN et all (2013, p.3): “Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos”. Atendemos, pois, como decidimos particularmente fazer, aos aspectos teóricos da aula invertida e do ensino híbido, porém em um molde ainda mais livre, respeitando o possível e real de se realizar em nosso contexto. Para a compreensão do que foi realizado, passaremos abaixo à descrição do breve planejamento.

A professora pesquisadora (regente da turma) escolheu um conteúdo  de  Literatura que  estava dentro da sua lista de assuntos da unidade; dividiu a turma em grupos e estipulou oito dias apara realizar a tarefa. Depois, selecionou dois *links* de vídeo - aulas diferentes sobre o mesmo conteúdo escolhido  ( Pré- modernismo Brasil, contexto, autores e obras).

 Feito isso, delegou as seguintes tarefas: (i) Grupos 1 e 2 - assistir as duas vídeo- aulas propostas e selecionar livremente  um terceiro link que, na opinião deles, melhor explanasse sobre o assunto; a equipe deveria ainda fazer uma análise, observando a clareza (ou não)  da aula, os pontos principais abordados, a relevância (ou não) para entendimento ao conteúdo proposto,    e se prepararem para, resumidamente, exporem aos colegas o que foi explicado na vídeo aula, bem como a análise dos vídeos feita pelo grupo. (ii) o grupo 3: escolheria um site de conteúdo didático informativo   que explicasse o conteúdo (didaticamente) para o nível de entendimento da turma; leria o material, faria um resumo para compartilhar pelo *whatsapp* da turma e explicaria em sala  no dia da apresentação; (iii) O Grupo 4: Buscaria interfaces  digitais educativas ou e aplicativos também educacionais que pudessem aprimorar o conhecimento sobre a matéria e o específico conteúdo sugerido  pelo professor; selecionando o que achasse melhor e apresentaria as interfaces, os aplicativos e o seu uso para os colegas  em sala.

 Os alunos iniciaram os trabalhos de pesquisa em suas casas, individualmente e em grupo, interagindo com a professora regente quando necessário. Utilizando seus computadores e celulares, discutiram e organizaram tudo pelo *whatsapp,* em detrimento do email, o qual, segundo eles, acham *“menos prático”*. Oito dias depois, deu-se o compartilhamento dos trabalhos pelos alunos, no qual nós, as duas professores pesquisadoras, estávamos presentes. Ao fim das apresentações, os alunos ainda receberam um breve questionário para preencherem.

**Dos Resultados**

Com relação ao dia do compartilhamento das pesquisas e estudos feitos pelos alunos, todos estiveram presentes. Cada equipe teve quinze minutos para seu compartilhamento, com mais cinco minutos para continuação, caso preciso. A instalação dos equipamentos que seriam utilizados pelas equipes demorou quinze minutos: caixa de som, deslocamento da professora até a sala de recurso para que um responsável liberasse o material para os alunos, liberação de pilhas para o controle do data show funcionar.

52% dos alunos fizeram a apresentação do conteúdo específico do grupo e, efetivamente, tomaram a palavra, foram para a frente, explicaram, participaram ativamente, demonstrando envolvimento e leituras prévias. 48% deles não participaram ativamente, preferiram deixar outros colegas falarem. E estes, mesmo quando solicitados pela professora regente para acrescentarem algo, perguntarem, etc, justificaram que não iriam falar por não acharem necessário e “*para não ficar repetitivo*”.

As duas primeiras equipes fizeram uma análise breve das vídeo - aulas, gostaram dos elencados pela regente e sugeriram uma terceira vídeo-aula em o professor ensinava de uma maneira leve, objetiva e lúdica, além de mais completa. Observaram que esta modalidade de aula tem o aspecto positivo de poderem voltar ao vídeo várias vezes sempre que não compreendem algo, e que não poderiam fazer isso em uma aula normal na escola.

Seguindo a respeito da experiência com as vídeo - aulas, algumas das alunas mencionaram que :

“*o modo do professo falar e explicar foi mais fácil para eu compreender, há professores que explicam de maneira mais dinâmica que outros e isso facilita o aprendizado, talvez pela facilidade de repetir várias vezes uma parte mal compreendida//porque é mais explicativa///existem professores que explicam melhor o conteúdo do que outros. Porque ele explicou de forma clara/por ser mais explicativa e as vezes dinâmica alguns vídeos falavam mais  sobre os conteúdos, ja outros falavam mais sobre os autores as vídeo aulas tratam diretamente do assunto, assim, a explicação fica mais clara e fácil de pegar”.*

*“(...) a vídeo aula não substitui uma aula presencial. Ela não é capaz de suprir algumas questões como as dúvidas dos alunos, que muitas vezes não são vistam ou levam semanas para serem respondidas.”*

Os alunos do terceiro grupo elegeram um site sobre Pré - modernismo (o [*https://www.coladaweb.com/literatura/pre-modernismo*](https://www.coladaweb.com/literatura/pre-modernismo)*)* que julgaram ser mais simples, conter informações explicadas de forma clara e de fácil entendimento; observaram a estética organizada do site, sem muita imagem ou tela “poluída”, indicaram como sendo uma leitura muito produtiva para quem tivesse o interesse de obter informações mais completas. Ainda revelaram que *“gostaram de poder escolher o que estudar”.*

A quarta equipe, responsável pelos aplicativos e interfaces educativas para o estudo de literatura, ficou presa ao texto escrito, lendo na tela do celular e pedaços de papeis. Forma muito comum que observamos nas “apresentações de trabalho” de muitos alunos em sala ade aula. Com exceção de quatro alunos que conseguiram se expressar mais confortavelmente. Estes expuseram claramente aplicativos disponíveis para fazerem estudos de livros literários (Whattpad, disponível para Androids e *IOS)*; apresentaram aplicativo chamado “Frases de livros”, com resumos, frases e trechos importantes de obras clássicas em mais de dez idiomas. Indicaram ainda a interface *“Goodreads”,* a qual seleciona e organiza listas de livros e possíveis leituras do interesse do usuário. . Fizeram um grupo no Facebook e compartilharam o material com toda a classe.

Quanto aos dados obtidos via questionário, salientando que dos 33 alunos, 26 devolveram respondidos, verificamos que 81% da turma possui celular e 19% ainda não têm. 31% deles possuem tablets, 69% não possuem. 50% usam o notebook em casa e 50% não têm. 92% contam com internet própria e 8% não possuem internet em casa ou própria. As redes sociais (entre elas*, Whatsapp, Instagram, Facebook, Snapchat e Twitter)* são utilizadas por 100% dos alunos.

Considerando o tempo gasto na internet para a pesquisa, seis alunos disseram que gastaram mais de 2 horas; treze alunos gastaram de 30 minutos a 1 hora pesquisando e sete alunos disseram que levaram de 1 a 2 horas .

 77% deles avaliaram a atividade da aula como produtiva, e 19% como cansativa. Ninguém avaliou como difícil. 69% disse que disse que contribuiu para sua aprendizagem, mas 31% disseram que não. Foi interessante observar que 69% deles disseram ser melhor que aula expositiva, e os demais, 31% não concordaram. Além disso, 54% dos alunos avaliaram que os links visitados por eles durante a pesquisa trouxeram informação completa.

 Sobre a experiência vivenciada particularmente pela professora regente, esta informou que o tempo de convivência com os alunos é muito pouco, visto que a carga horária é bem limitada para desenvolver todas as atividades que seriam necessárias. Observou que turma aceitou com facilidade a proposta da pesquisa usando as tecnologias digitai, e alguns lideres de grupo mantiveram frequente contato com ela via *whatsapp* para tirarem dúvidas relacionadas ao prazo, forma de apresentação, etc.

 Relatou que observa na rotina das aulas, em geral, os alunos muito dispersos, com um perfil de agitação e desconcentração intensa no inicio das aulas dela, que ocorrem sempre após os intervalos. Mas, percebeu que no dia da apresentação da pesquisa estavam centrados, envolvidos com a montagem dos equipamentos tecnológicos.

 Com dezoito anos de docência, esta foi sua primeira experiência com o modelo de **aula invertida**. E aqui cabe ressaltar que o ensino público constitui em si um “teste” de resistência, de resiliência, para muitos que adentram a essa realidade, sendo esta além de sua fonte de renda, a única forma de exercício profissional, com uma jornada de trabalho de 40 ou até 60 horas, também exaustiva jornada de correções e preparação de atividades escolares, em seu tempo que deveria ser livre, ou tempo de descanso. Enfrentam todos os aspectos positivos e negativos que esta realidade lhe impõe.

Assim, disponibilizando-se para a referida experiência de um novo modelo de aula, mergulhou inclusive como pesquisadora, e percebeu o visível compromisso de alguns dos alunos, tanto quanto o “descompromisso” de outros que atrapalharam muito com conversas paralelas - o que é normal em uma sala de ensino médio. Constatou que os alunos que mais participaram desta atividade, foram os que justamente já costumam se destacar e agir com interesse em tudo e em todas as demais disciplinas.

 Destacou a relevância desta experiência enquanto docente, vendo os discentes literalmente na frente, organizando, cuidando e administrando a própria aprendizagem.

**Considerações finais**

Ao analisarmos algumas das orientações nacionais para o ensino de diferentes disciplinas e as orientações curriculares (BRASIL, 1997; 1998; 2000), tanto para o ensino fundamental, quanto para o médio, verificamos a descrição de competências e habilidades pretendidas, voltadas para a formação de um aluno com perfil crítico e ativo, apto a interagir **no** e **para o social**, colaborativamente, e de forma efetiva na comunidade na qual está inserido. Esse perfil atuante compõe o sujeito inserido na escola (ou ainda fora dela) do século XXI, eivado das influências do universo cibercultural. Compreendemos que papel do professor e suas práticas, pois, serão de fundamental importância para que este sujeito- critico seja formado.

 Enquanto proposta que intervém sobre o cotidiano escolar, transpondo o alinhamento tradicional da aula como evento, oportunizando o novo, modificando as bases da relação professor- aluno em que este, na maioria das vezes, não protagoniza no sentido de participar ativamente da construção do conhecimento como real construtor e não mero receptor, verificamos que a aula invertida cumpriu um papel singular. Permitir ao aluno a experiência de ser protagonista no processo de aprendizagem pode oportunizar e despertar efetivamente o aumento do seu interesse no objeto de estudo.

 Foi evidente que alguns modelos como a leitura de papeis na apresentação, o fato de alguns não terem internet própria ou nem um celular disponível (com internet) em sala, e ainda o depoimento de alguns alunos afirmando que, mesmo com esta experiência, não conseguem se ver aprendendo sem a figura do professor, e confidenciando que “*dificilmente possa existir mesmo no futuro a escola sem professor”*, demonstram o quanto a cultura da sala de aula física e a figura do professor detentor do conhecimento ainda estão arraigados no imaginário do aprendiz deste século XXI, imerso na cibercultura.

Em contrapartida, em maioria, aprovaram o modelo de aula invertida em comparação com a frequente aula expositiva. Reconheceram que houve um aprendizado produtivo, relatando que caso fosse necessário, poderiam falar sobre o que aprenderam, e que não ficaram dúvidas quanto ao conteúdo estudado naquele dia.

Observamos que grande parte dos alunos têm acesso à internet, às redes sociais, possuem celulares e computadores. Entretanto, o uso das tecnologias, das interfaces digitais e de aplicativos educacionais que possam objetivamente facilitar, dar mais independência à suas ações de aprendizagem, ainda não é um hábito constante. Uma “cultura” plenamente absorvida.

 As tecnologias estão disponíveis em todos os espaços, vimos que já é mais do que tempo de a escola (pública) apropriar-se disso de alguma forma. As instituições, em sua infraestrutura, precisam acompanhar esta realidade, provendo, de fato, meios de uma forma de ensino possível e mediada pelas tecnologias poder se efetivar.

E obviamente, como professores, sabemos que para acessar tais possibilidades tecnológicas disponíveis e usá-las ou direcioná-las para o uso educativo de maneira eficaz, vai requerer uma transformação em nosso modo de conceber o ensino, uma disposição para modificar algumas práticas pedagógicas recorrentes, e às vezes até uma formação mais especializada. Nesse contexto, a iniciativa da própria escola onde o professor está inserido poderá ser definitiva para a inclusão digital desse professor e para a ampliação de seus conhecimentos na área de tecnologia, de forma a poder apropriar-se dessa nova realidade e fazer as transposições didáticas necessárias em sala de aula, motivando e orientando os alunos em um processo mais autônomo de construção do seu conhecimento.

**Referências**

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. ISBN 978-85-8429-049-9

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, Primeiros Passos, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

CHRISTENSEN, C. M. HORN,M. B; STAKER H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** **Uma introdução à teoria dos híbridos.** Pinheiros (SP): Fundação Lemann e Instituto Península, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

LEAL,V.P.L.V. O Chat quando não é chato: o Papel da Mediação Pedagógica em Chats Educacionais. **In**: ARAÚJO, J.C(Org.).Internet & ensino: **novos gêneros ,outros desafios**. Rio de janeiro: Lucena, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAN, J. **Mudar a forma de ensinar e de aprender**: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Revista Interações, vol. V. São Paulo, 2000.

PRETO, N.D.L. **Uma escola sem /com futuro**. Campinas, SP:Papirus2009.7ed.

SANTOS, A.C.; NICOLETE, P.C.; MATTIOLA,N.;SILV,J.B. **Ensino Híbrido**: Relato de Experiência sobre o uso de AVEA em uma proposta de Sala de Aula Invertida para o Ensino Médio. In: **Novas Tecnologias da educação**. Rio Grande do Sul: CINTED/UFRGS. V.15, Nº2, 2017.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de Aula Invertida: Uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem.** 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOARES, C.V.C. de O. **Intervenção do professor em ambientes informatizados de aprendizagem**. Vitória da Conquista, Ba :Edições Uesb,2010.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014.

1. Professora Msc. da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB- DELL/AMPE),membro dos Grupos de Pesquisa GPLITE/GPLHIA (UESB/CAPES). [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora da Educação Básica, membro do Grupo de pesquisa GPLITE. [↑](#footnote-ref-2)