

Modelo de rotação por estações de trabalho: reverberações do protagonismo acadêmico

Ângela Susana Jagmin Carretta¹

Lize Helena Cappellari²

Carmen Lúcia Simões Pires de Barros³

doi.org/10.47585/9786584591103.2

Introdução

Nossa vivência educativa direciona-se à *práxis*, segundo uma visão Aristotélica, onde a *práxis* é o fundamento da teoria, Filosofia do movimento (VALLE, 2014), ou, de outra perspectiva. Quando a teoria está incluída na *práxis* (Marx), reafirmando a significativa indissociabilidade entre os aspectos teóricos e práticos, avançamos neste estudo. Dessa forma, pesquisas desta natureza, nos permitem investigar a própria *práxis*, além de ampliar conhecimentos que contribuam para a aplicabilidade da pesquisa tipo intervenção pedagógica. Isto nos desafia a inserirmos novas estratégias no cotidiano acadêmico, de modo a (res)significar nossa *práxis*, buscando novos sentidos e cooperando para o protagonismo acadêmico.

Este estudo teve como questão norteadora: Como o cenário da sala de aula e o protagonismo estudantil reverberam nos aspectos cognitivo e socioemocional dos acadêmicos?

1 Mestre em Ensino de Ciências Exatas (Univates). Foi professora da rede pública estadual e substituta na Unipampa, atuando desde 2003 na Urcamp, nos cursos de Matemática, Pedagogia e Engenharia Civil. Tem experiência na área de Ensino da Matemática, com ênfase na didática. Atualmente é coordenadora institucional PIBID Urcamp, edital 2020-2022. MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem, pela Uniamérica e especialização em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno, pela PUCRS. | E-mail: angelacarretta@urcamp.edu.br.
2 Formada em Ciências Biológicas pela Universidade de Caxias do Sul, mestrado em Biociências (Zoologia) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Zoologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Urcamp, sendo Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas e Coordenadora de Área (Ciências Biológicas) do PIBID/URCAMP/CAPEs. | lizecappellari@urcamp.edu.br

3 Graduada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pelas Faculdades Unidas de Bagé/Fundação Áttila Taborda. Especialização em Ensino de Artes Visuais (Urcamp), Mestrado em Arte educação (UFRGS). Artista plástica com desenvolvimento de pesquisa e produção na área de Escultura cerâmica, História da Arte e Patrimônio Cultural. Diretora do Museu D. Diogo de Souza/Bagé. | carmenbarros@urcamp.edu.br

O objetivo desta pesquisa se refere a analisar as habilidades e atitudes dos acadêmicos, durante as estratégias que compuseram as Rotações de Estações, frente ao protagonismo estudantil e o cenário da sala de aula; problematizou-se as reverberações do protagonismo acadêmico, nos âmbitos cognitivo e socioemocional.

Dessa forma, objetivamos analisar as habilidades e atitudes dos estudantes frente às repercussões do protagonismo acadêmico durante sessões de aprendizagem, organizadas no Modelo de Rotação por Estações de Trabalho. “[...] os modelos de rotação permitem que os estudantes de um curso ou de uma disciplina, em um roteiro pré-estabelecido pelo professor, passem algum tempo imersos em diferentes estações de ensino, em que pelo menos uma tem que ser on-line.” (ANDRADE; SOUZA, 2016, p. 4).

Nossa opção por aplicar três sessões, com tempo pré-estabelecido, contendo quatro estratégias em cada uma delas, de forma diversificada e, em pequenos grupos, nos oportunizaria uma variedade de propostas, as quais seriam protagonizadas e exigiriam habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como decisões e resolução de problemas.

O cenário da sala de aula, a partir de um novo layout, deu espaço para quatro estações de trabalho, sendo que em uma delas recursos tecnológicos estavam disponíveis.

Fundamentação teórica

Consideramos que é preciso elucidar nosso entendimento quanto ao termo intervenção, pois genericamente, o dicionário aponta, dentre outros, intromissão, influência interferência. No que tange à área educacional também poderá conduzir ao autoritarismo e imposição. Porém, queremos (re) afirmar nosso propósito em tratar da pesquisa intervenção como uma ação de reflexão e transformação; dessa forma corroboramos com Aguiar e Rocha (1997, p. 97).

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno.

Dessa forma, a intervenção se funde à pesquisa, suscitando indagações e reflexão, ampliando habilidades e competências, com foco nas ações prospectivas de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

A aprendizagem ativa tem sido alvo de discussões, nos diversos níveis de ensino. Inicialmente, constata-se que a formação dos docentes que passam pelo processo de inovação no ensino superior, atualmente, não condiz com a referida proposta. Por isso, muitas instituições de ensino superior têm oportunizado cursos de formação nesta área.

Desta forma, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) idealizou um curso de Especialização em Docência Universitária, na modalidade EAD, do qual resulta este artigo.

Consideramos extremamente relevante a proposta da aprendizagem ativa, principalmente

em relação a atuação do acadêmico no processo de aprendizagem, do qual é protagonista, de modo crítico, criativo e empreendedor.

Ressaltamos ainda, as reflexões e mudanças curriculares no ensino superior, de modo a adequá-los à contemporaneidade, com foco interdisciplinar e atualizado às exigências do mercado de trabalho e, o cumprimento dessas ações nos levou à construção de um novo currículo. Acreditamos que, desta forma, o respeito às diferenças será uma realidade; os ritmos de aprendizagem serão considerados, bem como o estreitamento entre ensino, pesquisa e extensão poderão se concretizar.

O padrão de ensino tradicional vem sendo questionado por novas tendências educacionais, as quais sinalizam para a necessidade da formação de um profissional reflexivo e crítico, preparado para transformar a realidade do seu dia a dia. É importante compreendermos as tendências educacionais, fazendo uso de recursos metodológicos pertencente às novas concepções em educação. (SOARES *et al*, 2018)

Os processos de ensino e aprendizagem tradicionais não respondem mais às demandas do mundo contemporâneo, muito menos ao perfil do aluno do século XXI. Surge então, o ensino híbrido, o qual propõe uma combinação entre aulas presenciais e online; entre trabalhos individuais e em grupos; entre atividades em aplicativo/software e manuscritas (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

O ensino híbrido, também chamado de *Blended Learning*, sendo que *Blend*, na língua inglesa, significa combinar, misturar, podendo ser compreendido como um modelo de ensino e aprendizagem que combina ensino presencial (tradicional) e ensino on-line (*e-learning*). O termo *Blended Learning*, ou *B-Learning*, está relacionado a um ensino semipresencial ou ensino híbrido (ANDRADE; SOUZA, 2016).

O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MÓRAN, 2015, p. 16).

O ensino híbrido surgiu como uma inovação em relação à sala de aula tradicional, sendo uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos”, as vantagens da educação online e os benefícios da sala de aula tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Possui quatro modelos principais: Rotação (que se subdivide em Rotação por Estações de Trabalho, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual), Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido (Fig. 1). No modelo por Rotação os estudantes seguem um roteiro preparado pelo professor, passando por diferentes estações de ensino, onde ao menos uma deve ser on-line. Nos modelos Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido todo o processo de ensino é on-line (STAKER; HORN, 2012).

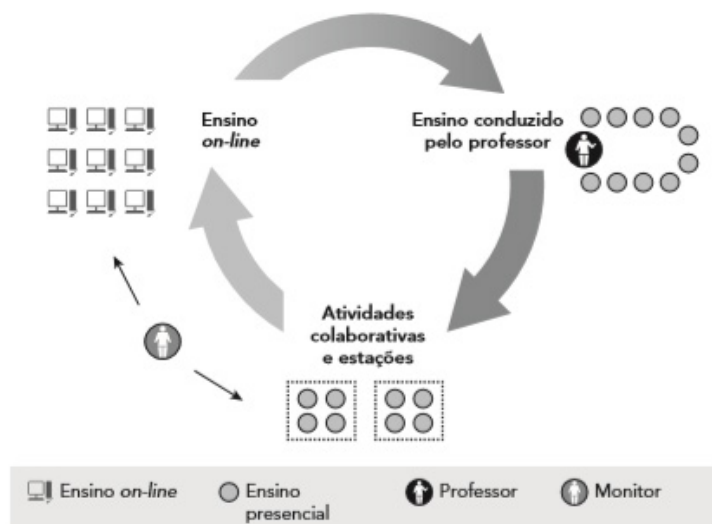


Fonte: STAKER; HORN, 2012, p. 38

Este estudo tem como foco o uso de uma metodologia ativa, a Rotação por Estações, considerada um conjunto de estratégias, selecionadas, criteriosamente, com vistas a contribuir para a constituição do papel do aluno como protagonista da aprendizagem. Acreditamos ser esta estratégia adequada, pois a simultaneidade de tarefas, com diferentes propósitos, exige diferentes habilidades.

Para que ocorra a implementação do modelo de rotação por estações de trabalho, a sala de aula deve ser dividida em espaços de aprendizagem chamados “estações” (NETA; CAPUCHINHO, 2017). Os alunos devem fazer um rodízio por essas estações (Fig. 2), em um tempo estabelecido pelo professor ou até que o aluno cumpra o objetivo da aprendizagem da estação. Uma dessas estações deverá ser um espaço para aprendizado on-line e os outros podem incluir outras atividades, como projetos em grupo, tutoria individual ou ainda tarefas escritas (STAKER; HORN, 2012).

Figura 2. Modelo de rotação por estações de trabalho



Fonte: STAKER; HORN, 2012, p. 38

O cenário da sala de aula transforma-se num espaço para os alunos trabalharem com situações-problema, coleta de dados e aplicação de conceitos, além de criar oportunidades para cada aluno caminhar em ritmo próprio e se envolver nos grupos colaborativos que mais atendam às suas necessidades (NETA; CAPUCHINHO, 2017, p.153).

Nos momentos online, em que geralmente o aluno estuda sozinho, é possível se valer do potencial das tecnologias para que o estudante tenha controle sobre seus estudos, tomando decisões que favoreçam sua

autonomia. Nesse momento, é também valorizada a relação existente entre alunos, professores e tecnologia, propiciando a troca de conhecimento, a interação e o aprendizado colaborativo entre alunos e entre professores e alunos, propiciado pelas tecnologias digitais. Já nos momentos offline, na sala de aula presencial, os alunos têm a oportunidade de estudar em grupo, com o professor e com os colegas, valorizando o estudo coletivo e possibilitando a construção colaborativa do conhecimento, por meio da interação, enaltecendo as interações interpessoais (BARION; MELLI, 2017).

O modelo de Rotação por Estações de Trabalho traz diversos benefícios, como: o aumento das oportunidades do professor de trabalhar com o ensino e aprendizado de grupos menores de estudantes; o aumento das oportunidades para que os professores forneçam feedbacks em tempo útil; oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de forma individual quanto colaborativa; e, por fim, o acesso a diversos recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender (SOUZA; ANDRADE, 2016, p. 8).

Este modelo, por ser ensino híbrido otimiza o tempo na sala de aula, enriquecido por conhecimentos prévios disponíveis antecipadamente, em consonância com a proposta de Sala de Aula Invertida.

Contexto da intervenção e indicadores

A presente proposta de intervenção ocorreu nos cursos de Licenciatura - Ciências Biológicas e Pedagogia, do Centro Universitário da Região da Campanha, Bagé em turmas que cursam a 4ª competência da Graduação, totalizando 31 acadêmicos, sendo 18 do Curso de Pedagogia e 13 de Ciências Biológicas.

Há cerca de dois anos, a Urcamp vem preparando seus docentes para uma nova etapa, pois sentiu que era o momento de sintonizar a docência com o tempo em que estamos vivendo, uma vez que a fragmentação de saberes não faz mais sentido. Urge religar seres e saberes, através da ética, da solidariedade, da cooperação, da pesquisa, da vivência, da prática, da crítica sobre o próprio pensar, ampliando conhecimentos e aprendendo para toda a vida. Nós, docentes do Curso de Pedagogia e de Ciências Biológicas comungamos com a ideia de que no mundo tudo se liga, como numa rede; defendemos a pertinência dos conteúdos, o enfrentamento de possíveis incertezas, a aproximação dos ambientes acadêmico e profissional, bem como a certeza de que o discente precisa protagonizar sua aprendizagem, ou seja, o grau de complexidade no mundo globalizado tem se ampliado e, conseqüentemente, o perfil profissional tem exigido diferentes competências. Dessa forma, os princípios da Aprendizagem Ativa têm sido incorporados a nossa prática docente.

A Graduação i se refere a uma proposta de ensino por competências adotada pela Urcamp, a qual enfatiza a solução de problemas reais, a interação de mentores, estudos independentes e a construção de uma trilha de aprendizagem, pois semestralmente o aluno opta por um componente curricular que lhes possibilita a construção de competências pessoais e profissionais, além da implementação de metodologias ativas, a qual está em vigor desde o 1º semestre de 2019.

Na concretização da referida proposta de ensino por competências, o protagonismo do aluno é acentuado. Para tal, as aulas expositivas não estão no primeiro plano, mesmo quando dialogadas.

Enquanto docentes temos revisitado teóricos, participado de reuniões semanais, específicas da Graduação i. Temos tido oportunidade de participar de oficinas, organizadas pelo NAP (Núcleo de Aperfeiçoamento Pedagógico), cursos de extensão e de pós-graduação.

Consideramos que o planejamento de atividades diversas, que solicitam o trabalho em equipes, a flexibilidade cognitiva, a tomada de decisões, a empatia, a gestão de pessoas, o caráter empreendedor, o espírito criativo/inovador, a habilidade de negociação, o autoconhecimento, a proatividade fazem parte do cotidiano acadêmico.

Há evidências de que este perfil precisa ser construído, pois nosso aluno é reflexo da Educação Básica, na qual o aluno não se sente protagonista. No segundo semestre de 2019, já vislumbramos muitas conquistas, especialmente com esta proposta de intervenção. Acreditamos que a ênfase na aprendizagem ativa se constitui numa ação desafiadora e necessária, a qual pode ampliar a aquisição de habilidades e competências.

Descrição e análise da intervenção

Trata-se de um modelo de Ensino híbrido, no qual o acadêmico passa por diversas estações de trabalho durante o período da aula, as quais poderão durar de 20 a 30 min. Para esta intervenção optamos por realizar três sessões; cada uma delas com quatro estações de trabalho. Ao final das vivências foi aplicado um novo instrumento, no qual o aluno avaliou seu desenvolvimento, o de seus colegas, bem como a proposta de trabalho.

A sala foi reconfigurada, com estações de trabalho e metodologias específicas, em que as tarefas pudessem ocorrer na mesma duração de tempo, para que o acadêmico possa cumprir o objetivo de cada uma das estações. Camargo e Darus (2018) apontam para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia, a partir de sugestões de estratégias; as quais foram analisadas e selecionadas, de modo a instigar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

No início de cada uma das sessões, nós, docentes passamos as instruções iniciais e apresentamos a proposta de trabalho de cada uma delas.

Considerando que o aprendizado é único e individual e que diferentes situações podem ampliar diversas competências e, que a construção de uma competência exige diversas vivências, propomos o modelo de Rotação por Estações, em que:

- Os acadêmicos foram organizados em quatro grupos.
- Cada grupo realizou as tarefas, planejadas antecipadamente.
- Houve a preocupação em planejar momentos distintos; de trabalho colaborativo e, também os individuais.
- Uma variedade de recursos (textos, vídeos, infográficos...) foram selecionados, de modo que favorecessem a personalização do ensino, pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma.
- No tempo, previamente estipulado, os alunos trocavam a estação de trabalho, até que todos passassem pelas quatro estações de trabalho.
- As atividades não foram sequenciais, mas funcionaram de forma integrada.

Explicitam-se as estações nos quadros abaixo:

Quadro 1. 1ª Sessão

1ª Sessão		
Estações	Estratégias	Duração
1ª Estação	Vídeo , com anotações bem pontuais.	20 min
2ª Estação	Texto 1 , tendo as ideias organizadas em mapa mental.	20 min
3ª Estação	Texto 2 , tendo as principais ideias registradas em um vídeo de até 2 min.	20 min
4ª Estação	Texto 3 , elaboração de três questões e respectivas respostas.	20 min

Fonte: elaborado pelas autoras.

Apesar do planejamento prever a duração de 20 minutos para cada uma das estações, verificamos que medir este tempo requer mais experiência. Um aspecto extremamente relevante se refere ao acompanhamento que o professor pode disponibilizar àqueles que apresentam alguma dificuldade.

Gestar a concepção de Aprendizagem Ativa é uma ação intencional para reinventar a práxis e adequá-la ao momento atual. A reinvenção resulta de um mundo em movimento, em constante mutação, a qual provém da reflexão em torno das habilidades cognitivas, socioemocionais e atitudes de enfrentamento a novas proposições. Abed (2016, p. 17) esclarece que “[...] as habilidades socioemocionais estão intrinsicamente imbricadas com as habilidades cognitivas, são duas faces de uma mesma realidade: das relações que estabelecemos com o outro, com o conhecimento, conosco mesmos”.

No âmbito da educação, não é diferente. O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência “[...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação” (PERRENOUD, 1999, p. 186).

Quadro 2. 2ª Sessão

2ª Sessão		
Estações	Estratégias	Duração
1ª Estação	Ensino pela Pesquisa , os acadêmicos recebem as palavras chave e buscam informações acerca do tema, registrando em um áudio.	20 min
2ª Estação	Texto . A tarefa se refere a responder quatro perguntas, a partir do texto.	20 min
3ª Estação	Brainwriting : os acadêmicos recebem uma situação problema e sugerem possíveis estratégias de resolução.	20 min
4ª Estação	Texto fragmentado em períodos (unidade sintática). Os acadêmicos organizam o texto, o qual relata uma curiosidade sobre o tema.	20 min

Fonte: elaborado pelas autoras.

As estratégias da segunda Estação, foram selecionadas conforme as competências indicadas por Camargo e Darus (2018). O desempenho dos alunos correspondeu aos objetivos, pois ocorreram trocas de informação; empenho em trabalhar em equipe; reflexão e tomada de decisão.

Abed (2016, p. 7) cita que “motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade... E no futuro dos nossos alunos”.

As estratégias desta sessão foram muito bem aceitas; os acadêmicos trabalharam de forma ativa e otimizaram o tempo.

Quadro 3. 3ª Sessão

3ª Sessão		
Estações	Estratégias	Duração
1ª Estação	Verdadeiro, Falso ou discussão ; a estação contém cartas com afirmativas, viradas para baixo e três envelopes (verdadeiro, falso ou discussão). O grupo analisa cada uma das cartas e a coloca no envelope correspondente.	20 min
2ª Estação	Vídeo , após assistir o vídeo o acadêmico deverá pesquisar três curiosidades sobre o assunto	20 min
3ª Estação	Texto , os acadêmicos deverão elaborar um resumo, de 10 a 15 linhas referente ao texto	20 min
4ª Estação	Intercâmbio com o autor ; os alunos leem o texto e preenchem uma tabela, tendo quatro colunas: tenho dúvida em; o autor diz; eu penso que; e, assim, concluo.	20 min

Fonte: elaborado pelas autoras.

As 1ª e a 4ª Estações foram adaptadas da obra de Camargo e Darus (2018). O “Intercâmbio com o autor” foi a mais polêmica, pois exigiu habilidades de argumentação para que fosse aceita pelo grupo.

Precisamos atentar para as estratégias e o ambiente de aprendizagem, um lugar comum a professores e alunos, com princípios pedagógicos claros que concebem a aprendizagem como um processo que exige a participação ativa, com ênfase na interação, colaboração e reflexão, de modo a manter-se a maior parte do tempo resolvendo problemas ou pesquisando, o que caracteriza a aprendizagem ativa. “Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo (ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando) sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Ao final de cada aula, os acadêmicos respondiam a um instrumento, num formulário eletrônico, sendo que a primeira questão se referia a um aspecto auto avaliativo; a segunda tratava do empenho dos colegas do grupo e a terceira exigia uma avaliação da atividade em si, no formato de uma escala Likert, onde “[...] os respondentes não apenas respondem se concordam ou não com as afirmações, mas também informam qual seu grau de concordância ou discordância.” (OLIVEIRA, 2001, p.19).

A percepção dos acadêmicos quanto a seu empenho nas estações de trabalho re-velou que, aproximadamente 75% dos participantes consideraram que ajudaram muito o grupo. Persistência, responsabilidade, cooperação, tomada de decisão e autocontrole são algumas das habilidades que podem ser priorizadas para a construção de um conjunto de habilidades socioemocionais, em prol de um impacto significativo sobre o desempenho acadêmico, pois “[...] indivíduos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares” (SANTOS; PRIMI; 2014, p. 12).

Quanto a ser ajudado por seu grupo, mais da metade dos acadêmicos consideraram que a ajuda foi expressiva.

[...] estudantes mais organizados, focados e confiantes aprendem mais, da mesma maneira que alunos mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com objetivos de longo prazo e lidar melhor com frustrações e conflitos. Sabe-se, por exemplo, que o ato de aprender os conteúdos curriculares não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas exige também motivação e capacidade de controlar a ansiedade e outras emoções. A criatividade, por sua vez, envolve a capacidade de refrear formas tradicionais de pensamento e requer boa dose de autoestima e confiança (SANTOS; PRIMI; 2014, p.12).

Em relação às atividades desenvolvidas nas estações de trabalho, a avaliação foi considerada positiva. Os alunos de ambos os cursos foram unânimes em apontar que as atividades foram boas oportunidades para o estudo, apontaram para “concordo totalmente”. Souza e Andrade (2016), citam que dentre os benefícios do uso de Rotação por Estações estão a oportunidade de os alunos aprenderem de forma individual e colaborativa; e a utilização de recursos tecnológicos, permitindo, que professores e alunos, utilizem novas formas de ensinar e aprender.

Quanto à atuação em grupos diferentes, o questionário atingiu os dois melhores pontos da escala utilizada: concordo parcialmente e concordo totalmente

No que tange à oportunidade em conhecer melhor os integrantes da turma durante a Rotação por Estações, as respostas foram contraditórias: discordo totalmente, discordo parcialmente

ou concordo totalmente. Observou-se que parte dos acadêmicos não se sentem à vontade em trabalhar com os demais colegas, preferem os grupos fixos. Coll et al (1992), ressaltam a importância do trabalho colaborativo através da organização dos alunos em grupos, uma vez que isso contribui para o respeito e a valorização dos sujeitos e de suas diferenças.

Indagados se a metodologia Rotação por Estações deveria ser utilizada em outras disciplinas, a totalidade dos acadêmicos acreditam que sim, manifestando-se entre con-cordo parcialmente ou concordo totalmente. “[...] experiências reais ou simuladas, visan-do às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p. 29).

A solicitação de indicar se avaliava positivamente a aplicação destas metodologi-as, comparadas as aulas expositivas tradicionais, apenas dois acadêmicos apontaram para discordo totalmente, enquanto os demais concordaram parcialmente ou totalmente.

Os acadêmicos, de ambos os cursos de Licenciatura, consideraram que as ativi-dades motivaram suas participações nas discussões e resoluções de problemas: concordo totalmente. Segundo Camas e Brito (2017, p. 314) “Intenciona-se, com sua aplicação, favorecer a autonomia do estudante, despertar a curiosidade e estimular tomadas de deci-sões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e nos con-textos do estudante”.

Considerações finais

Uma das questões norteadoras de nossa pesquisa se refere a utilização de metodologias ativas, organizadas no Modelo Rotação por Estações, o protagonismo estudantil, a aprendizagem cognitiva e as habilidades socioemocionais dos alunos. Pela análise das respostas observamos que nem todos concordam em atuar em grupos diferentes e também discordam que essas atividades oportunizem uma interação maior entre os colegas da turma.

Podemos observar que a maioria dos alunos, de ambos os cursos, consideraram a atividade de Rotação por Estações positiva, mas alguns ainda apresentam dificuldades de desenvolver atividades com indivíduos que nunca haviam trabalhado. Freitas e Freitas (2002) ressaltam a importância do trabalho em grupo ser desenvolvido com todos os elementos da turma, mesmo entre aqueles que não possuam laços de amizade, pois isso transmite ao aluno a percepção do cotidiano, onde nem sempre é possível desenvolver atividades com quem nos identificamos.

O uso de metodologias ativas transforma a sala de aula em um local mais atrativo, que estimula o aluno a debates e reflexões, fazendo com que o professor assuma o papel de intermediador, estimulando uma aprendizagem autônoma.

As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo. O protagonismo estudantil reverbera no cenário da sala de aula, nas relações com o professor e seus pares, na aquisição da autoconfiança, no fortalecimento das relações entre os pares. As experiências decorrentes das atividades planejadas para as Estações de Trabalho contribuíram para a otimização do tempo, a organização e a participação dos acadêmicos.

Esta foi nossa primeira proposta de vislumbrar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais

e cognitivas, num mesmo patamar. Apesar das limitações de nossa pesquisa intervenção consideramos a evidência de que ela indica um novo caminho para um panorama profissional, com grandes chances de enfrentamento dos desafios decorrentes da sociedade e do mercado de trabalho, pois as habilidades socioemocionais (empatia, perseverança, tomada de decisão, resiliência, autogestão, autoconhecimento, cooperação, autonomia, dentre outras) e as cognitivas (pensamento científico, crítico e criativo) são consideradas indispensáveis na contemporaneidade.

Referências

ABED, A.L.Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag**, v. 24, n. 25, São Paulo, 2016.

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, n. 3 - 4, 1997, p. 87 - 102.

ANDRADE, M. do C.; SOUZA, P. R. Modelos de Rotação do Ensino Híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 9, n. 1, p. 3 - 16, Florianópolis, 2016.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARION, E.C N.; MELLI, N. C. A: Os modelos por rotação e laboratório rotacional no ensino híbrido do curso técnico de informática semipresencial: um novo olhar dentro e fora da sala de aula. 2017. *In*: 23º CIAED. Congresso Internacional de Educação a Distância. Metodologias ativas e Tecnologias aplicadas à educação, 2017. **Anais...** Foz do Iguaçu-PR, 2017; Disponível em <www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/301.pdf> Acesso em Ago de 2019.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25 - 40, jan./jun. 2011.

CAMARGO, Fausto; DARUS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso. 2018.

CAMAS, N. P.; BRITO, G. S. da. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC-PR. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1981-416X.17.052.DS01>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learningdisruptive-Final.pdf> Acesso em: 01 ago. 2019.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Los contenidos de la reforma**: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana/Aula XXI. 1992.

FREITAS, M., FREITAS, C. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições ASA. 2002.

MORAN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33 Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

NETA, M. S.; CAPUCHINHO, A. C. Educação Híbrida: Conceitos, Reflexões e Possibilidades do Ensino Personalizado. In: II Congresso sobre tecnologias na educação. Paraíba, 2017. **Anais...** Universidade Federal de Paraíba, Mamanguape, Paraíba, 2017. p. 148-156. Disponível em: <http://ceur-ws.org/Vol1877/CtrlE2017_AC_13_62.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de mensuração de atitude: Thrstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Revista Administração online**, São Paulo, v. 2, n. 2, abr./jun. 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SOARES, A. B.; MIRANDA, P. V.; BECHER, P. R. S.; BARIN, C. S. Metodologias ativas: potencializando a aprendizagem na educação profissional e tecnológica. In: XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2018, Cruz Alta. **Anais...** Cruz Alta, 2018.

SOUZA, P. R.; DE ANDRADE, M. C. F. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 9, n. 1, p. 3 - 16, 2016.

STAKER, H.; HORN, M. B. Classifying K-12 Blended Learning. **Innosight Institute**, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/X2JXGp>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

VALLE, L. A. B do. Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 263-277, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15563>>. Acesso em 21 de Agosto de 2020.

