

MANUAL TÉCNICO DE

PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO

Gerência de Planejamento e
Desenvolvimento Pedagógico
(GEPED) - 2024



Desembargador Saulo Versiani Penna

Segundo Vice-Presidente do TJMG e Superintendente da EJEF

MM. Thiago Grazziane Gandra

Juiz Auxiliar da Segunda Vice-Presidência do TJMG

Iacones Batista Vargas

Diretor Executivo da Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas (DIRDEP)

Inah Maria Szerman Rezende

Gerente da Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico
(GEPED)

Autoria da 1ª versão, elaborada em 2020

Inah Maria Szerman Rezende
Suely Martins Marques

Colaboração da 1ª versão

Adriana Gancz
Daniela Arantes Corrêa
Janaína de Alvarenga Silva Carvalho
Luciana Alves Drumond Almeida
Thais Freire Barbosa Carvalho

Atualização e revisão da versão distribuída em 2024

Andrey Rabelo
Sofia Araújo

Diagramação e arte

Gabriela Santos da Penha



APRESENTAÇÃO	1
ESTRUTURAÇÃO DA GEPED	2
1. <i>ESTRUTURA DA GEPED</i>	2
2. <i>FUNDAMENTO PEDAGÓGICO</i>	4
2.1 <i>CONCEPÇÕES NORTEADORAS</i>	5
2.1.1 <i>CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO</i>	5
2.1.2 <i>CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA</i>	6
2.1.3 <i>CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE</i>	7
2.2 <i>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</i>	10
3. <i>PLANEJAMENTO DAS AÇÕES EDUCACIONAIS</i>	12
3.1 <i>PLANEJAMENTO CURRICULAR DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL</i>	15
3.1.1 <i>DEMANDAS ESPONTÂNEAS</i>	15
3.1.2 <i>DEMANDAS INDUZIDAS</i>	17
3.1.3 <i>PLANO DE DESENVOLVIMENTO ANUAL (PDA)</i>	18
3.1.3.1 <i>Plano</i>	18
3.1.3.2 <i>Portfólio</i>	22
3.1.3.3 <i>Eixos temáticos</i>	23
3.2 <i>PLANO DE CURSO E MATRIZ INSTRUCIONAL</i>	26
3.3 <i>REUNIÃO DE ALINHAMENTO</i>	31
3.4 <i>ELEMENTOS DA MATRIZ INSTRUCIONAL</i>	33
3.4.1 <i>OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	33
3.4.1.1 <i>Taxonomia das competências cognitivas</i>	35
3.4.1.2 <i>O eixo formativo</i>	37
3.4.2 <i>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</i>	39
3.5 <i>METODOLOGIA</i>	42
3.5.1 <i>ESTUDOS DE CASO</i>	45
3.5.2 <i>WORD CAFÉ</i>	46
3.5.3 <i>MAPA CONCEITUAL</i>	48
3.5.3.1 <i>Ferramentas para criação de mapas mentais, infográficos e organogramas</i>	50
3.5.3.2 <i>Organizadores gráficos</i>	51
3.5.4 <i>PROBLEMATIZAÇÃO</i>	52
3.5.5 <i>GV-GO AQUÁRIO</i>	53
3.5.6 <i>SALA DE AULA INVERTIDA</i>	55
3.5.7 <i>PAINEL INTEGRADO</i>	57
3.5.8 <i>CONTROVÉRSIA ESTRUTURADA</i>	59
3.5.9 <i>DESIGN THINKING</i>	61
3.5.10 <i>PODCASTS</i>	65



4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	68
4.1 ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO	71
4.1.1 TIPOS DE ATIVIDADES UTILIZADAS EM CURSOS A DISTÂNCIA	71
4.1.1.1 Questões objetivas	71
4.1.1.2 Questões discursivas	74
4.2 CRITÉRIOS DE CERTIFICAÇÃO	77
4.2.1 CÁLCULO DA CARGA HORÁRIA DE CURSOS A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DO ALUNO	77
5.1 ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA DE CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	80
5.2 ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA DE CURSO NA MODALIDADE PRESENCIAL	81
5.3 ELABORAÇÃO DE PLANO DE AULA	83
5.4 PLANEJAMENTO DA TUTORIA	85
5.5 RELATÓRIO PARA PAGAMENTO DO CONTEUDISTA	86
5.6 RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS E DA TUTORIA	87
5.7 RECURSOS PARA ORGANIZAR O MATERIAL E DESPERTAR O INTERESSE DO ALUNO	87
5.7.1 PARÂMETROS DE QUALIDADE DO TEXTO	89
5.8 ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	92
5.8.1 IDENTIFICAÇÃO DE INTERFACES	94
5.8.2 RECONHECIMENTO E APLICAÇÃO DE PARÂMETROS AVALIATIVOS	95
5.8.2.1 Sugestão de quesitos avaliativos do material didático escrito	97
5.8.3 AVALIAÇÃO FORMATIVA DO MATERIAL DIDÁTICO	99
5.9 ORIENTAÇÕES PARA GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS	102
5.10 ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DOS AVA	104
5.11 ORIENTAÇÕES PARA AULAS SÍNCRONAS VIRTUAIS	106
5.11.1 SUGESTÕES DE RECURSOS INTERATIVOS	108
5.11.1.1 Kahoot	108
5.11.1.2 Miro	109
5.11.1.3 Mentimeter	109
REFERÊNCIAS	111



APRESENTAÇÃO

Este é o manual de orientação técnica do processo de planejamento e desenvolvimento pedagógico na Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF) produzido pela equipe da Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico (GEPED). Nele, apresentamos um conjunto de estratégias e práticas metodológicas adotadas para dar corpo às ações educacionais, mediante aplicação dos princípios e diretrizes definidos nos documentos que estruturam o funcionamento da Escola e norteiam sua atuação. Portanto, a dimensão aqui apresentada fundamenta-se, intrinsecamente, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2021) e no Plano de Desenvolvimento institucional (PDI, 2021), além de apoiar-se em pressupostos e requisitos colhidos em substantiva bibliografia e normativos de referência. Buscamos destacar os instrumentos que materializam também a visão da Alta Gestão e a missão da Instituição.

A primeira versão deste manual foi elaborada pela equipe da antiga Coordenação de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico (COPED) em 2020-2021, com o propósito de constituir-se em um material de consulta sobre os requisitos técnicos a serem observados quando da estruturação de ações educacionais. Desde então, vem sendo revisado, ampliado e aprimorado pela equipe, para que reflita as conquistas e os saberes construídos de forma reflexiva, dialogada e dinâmica.

Esta versão atualizada do manual está organizada em duas partes. Na primeira, intitulada “Estruturação da GEPED” (tópicos de 1 e 2), descrevem-se as etapas de planejamento, desenvolvimento pedagógico e avaliação pedagógica das ações educacionais em conformidade com os fundamentos educacionais da EJEF. A segunda, chamada “Rotinas de trabalho na GEPED” (tópicos 3 e 4) compreende a parte operacional, com *links* para os modelos mencionados e detalhamento das práticas pedagógicas utilizadas. Os modelos serão publicados e atualizados sempre que necessário.



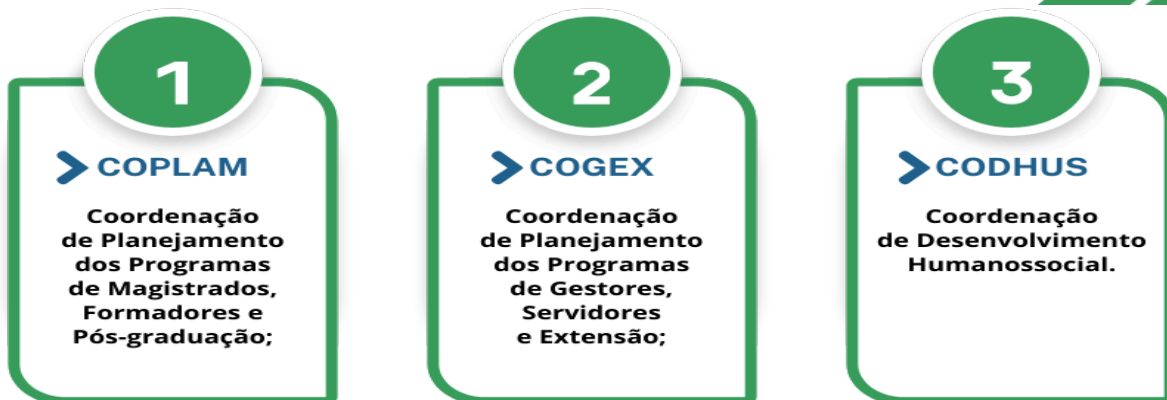
O leitor deste manual poderá utilizá-lo tanto para estudar os fundamentos do trabalho pedagógico na EJEJF quanto para obter orientações diretas relativas à sua atuação como *designer* instrucional, docente e conteudista.

Nosso ideal é que essas finalidades sejam concomitantes, pois assim seria posto em prática um dos mais importantes princípios pedagógicos da Escola: a articulação entre teoria e prática.

1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA GEPED

A Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Pedagógico (GEPED) integra a Diretoria Executiva de Desenvolvimento de Pessoas (DIRDEP). Sua criação ocorreu em 17 de novembro de 2021, quando foi publicada a [Resolução nº 979/2021](#), que dispôs sobre a estrutura organizacional e regulamento da Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEJF). A partir de então, a GEPED foi incumbida dos seguintes objetivos: assegurar a efetividade do planejamento e do desenvolvimento pedagógico das ações de formação, de aperfeiçoamento e de pós-graduação, além de orientar as estratégias para o desenvolvimento das competências humanossociais, em consonância com as diretrizes e políticas institucionais.

Para a consecução de seus objetivos e cumprimento de suas atribuições, a GEPED conta com três coordenações divididas de modo a assegurar a especialização dos trabalhos e sua atuação em todos os programas de formação da EJEJF, com a ênfase e a organicidade necessárias. Suas coordenações são estas:



Com essa estrutura, a GEPED cumpre o papel de gerenciar o planejamento e o desenvolvimento das ações educacionais, a fim de garantir a formação e o aperfeiçoamento de magistrados, servidores, estagiários, demais colaboradores do Tribunal de Justiça e, ainda, promover sua interação com a sociedade civil no que diz respeito aos aspectos formativos. Seu trabalho tem como principal norteador o [Projeto Pedagógico Institucional \(PPI\) 2021](#), no qual estão delimitadas as áreas de atuação acadêmica bem como os pressupostos e princípios pedagógicos que orientam a realização dos programas de formação, assegurando sua organicidade e continuidade. O PPI expressa, ainda, os fundamentos, políticas e diretrizes educacionais que orientam o conjunto das ações educativas, presenciais e a distância, que são estruturadas pela EJEJF para o desenvolvimento de competências dos magistrados e servidores do TJMG, tanto interna como externamente no que diz respeito às diversas parcerias estabelecidas com outros órgãos e instituições.

Quanto à integração à missão, à visão e às metas do TJMG bem como à conjugação com as normas expedidas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira (ENFAM), as ações da GEPED são organizadas a partir do [Plano de Desenvolvimento Institucional](#) (PDI), o qual expressa as diretrizes estratégicas da EJEJF e define os objetivos estratégicos para cada sexenio. Assim, constitui-se em instrumento que, por meio do desenvolvimento de competências, contribui para que o TJMG atinja os resultados almejados, na busca da prestação jurisdicional com qualidade, efetividade, agilidade e segurança, de modo a garantir direitos e promover a pacificação social.



O primeiro plano de desenvolvimento pedagógico foi lançado em 2014, com o título de “Plano Educacional”, sendo revisto em 2018. Em 2020/2021, ele foi reelaborado já como PDI para o quinquênio 2021-2026. A GEPED esteve à frente desse trabalho, cumprindo a sua atribuição de organizar o processo de elaboração e revisão do PPI e do PDI da EJEJF, bem como a de colaborar na elaboração do Plano de Desenvolvimento Anual (PAD)¹.

Além dos tópicos abordados nos planos anteriores, essa versão do PDI apresenta a articulação metodológica com o PDA. Apresenta ainda a descrição dos “Programas de Formação”, a organização acadêmica e os critérios para a avaliação institucional.

Ao orientar e fundamentar o seu trabalho nos mencionados instrumentos (PPI e PDI), a GEPED assegura que as ações educacionais estejam em consonância com as **diretrizes pedagógicas e estratégicas** da EJEJF.



Com essas informações sobre a GEPED, partiremos agora para compreender um pouco mais sobre as diretrizes pedagógicas da EJEJF. Apresentaremos, inicialmente, as concepções que norteiam nossa prática; em seguida, serão descritos sucintamente seus princípios pedagógicos, ressaltando que, em conjunto, constituem os fundamentos do trabalho realizado na gerência.

¹ A sigla foi alterada de PAD para PDA em 2022.

2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

O trabalho realizado pela GEPED norteia-se pelos normativos da EJEJ e pelos referenciais teóricos expressos no PPI e PDI. Nessa perspectiva, é fundamental que todos os atores envolvidos nas ações pedagógicas, independentemente da função e da formação acadêmica, conheçam concepções norteadoras da prática docente e os princípios pedagógicos descritos nesses documentos. Para tanto, daremos seguimento com as concepções norteadoras da escola.

2.1 Concepções Norteadoras

As concepções norteadoras da EJEJ podem ser classificadas em três alinhamentos, os quais serão apresentados a seguir.



Essas concepções são articuladas e harmônicas. Descreve-se, a seguir, cada uma delas de forma sucinta.



2.1.1 concepção de conhecimento

A EJEJ, em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da ENFAM, concebe o conhecimento como a reprodução da realidade — das coisas, dos processos, dos fenômenos — no pensamento, através da atividade humana, em decorrência do que adquirem significado.

O conhecimento é inseparável da reflexão sobre a realidade e da atividade prática para transformá-la. Assim, a produção do conhecimento é fruto da relação entre teoria e prática, através da atividade humana, resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, homem e sociedade.

Essa concepção aponta para a necessidade de superar o trabalho educativo como contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social.

2.1.2 concepção de competência

Em consonância com a concepção dinâmica de conhecimento, a EJEJ adota a concepção de competência sistematizada por Kuenzer (2003): capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com eficiência e no tempo adequado, articulando conhecimentos tácitos e científicos, experiências sociais e de trabalho, comportamentos e valores, desejos e motivações, desenvolvidos ao longo das trajetórias de vida em contextos cada vez mais complexos.

Assim concebida, a competência implica atuar mobilizando conhecimentos; vincula-se à capacidade de solucionar problemas, a competências específicas, cognitivas complexas, comportamentais, transferidas para novas situações. Integra, pois, três dimensões que se articulam de forma indissociável nas práticas profissionais, incluindo a jurisdicional:



Competências específicas - são as relativas ao **saber fazer**; elas levam em consideração as necessidades dos processos e atividades do Tribunal;



Competências cognitivas complexas - são as relativas ao **saber conhecer**; elas integram as operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer;



Competências comportamentais - são as relativas ao **saber ser** ou **saber conviver**; elas combinam dimensões tais como o comportamento, a cultura e a identidade, e também a ideia de vontade, ou seja, o engajamento e a motivação; desenvolvem-se nos espaços e momentos de interação e de trocas, nos quais se formam as identidades (DURAND, 1998).

2.1.3 concepção de aprendizagem e prática docente

Das concepções de conhecimento e de competência acima explicitadas resulta uma concepção de aprendizagem fundada no **protagonismo** do aprendiz. Dessa forma, desloca-se a figura do professor que, saindo da centralidade da ação pedagógica, passa a ser um organizador de situações significativas de aprendizagem. O aluno ocupa a posição central, pois se relaciona com o conhecimento e elabora suas próprias sínteses a partir das atividades propostas. Isso porque os *processos especificamente pedagógicos*² são intencionais, deliberados, e têm por objetivo promover, em contextos culturais definidos e de modo sistematizado, relações significativas entre o

² A denominação “processos especificamente pedagógicos” é utilizada por Kuenzer para referir-se ao conjunto das atividades concebidas, programadas e selecionadas com a intenção de criar condições para que a aprendizagem aconteça. O emprego dessa expressão pressupõe a existência de processos de aprendizado não intencionais e assistemáticos por meio dos quais as pessoas também constroem saberes.



aprendiz e o conhecimento produzido pelos homens em seu processo social e histórico. Em outras palavras, têm por objetivo prover as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça.

Entende-se, portanto, que para que a aprendizagem aconteça, cabe ao formador organizar atividades que tenham como ponto de partida os conhecimentos prévios dos magistrados e servidores, para, em seguida, apresentar os conhecimentos novos. Isso implica a sistematização de atividades que partem:



Nesse movimento, são desenvolvidos novos significados pelos alunos a partir de estruturas cognitivas preexistentes, que se objetivam em novas formas de pensar, de sentir e de fazer. O docente, nessa perspectiva, deverá planejar atividades que permitam ancorar o conhecimento novo nos conhecimentos e experiências já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, levando-o sempre ao protagonismo.

Nos processos de formação de magistrados e servidores, há um rico conjunto de conhecimentos e experiências prévias, decorrentes das trajetórias de formação profissional e de trabalho de cada um, a ser aproveitado pelo docente como ponto de partida para introduzir os conhecimentos novos; o docente, na medida do possível, deverá identificá-los para organizar sua ação pedagógica. Na concepção adotada, a **ação mediadora** é fundamental para que a aprendizagem ocorra; é o docente que organiza situações significativas de aprendizagem para que o aluno, com seu protagonismo, elabore novas sínteses.



Nesse sentido, ensinar é colocar problemas, propor desafios, a partir dos quais seja possível reelaborar conhecimentos e experiências anteriores, na forma de conceitos científicos, conhecimentos cotidianos (senso comum) ou saberes tácitos. Para isso, é fundamental disponibilizar todas as informações que sejam necessárias, pelos meios oportunos, orientando o aprendiz no sentido de manusear essas informações, em termos de localização, interpretação, estabelecimento de relações e interações, as mais ricas e variadas possíveis.

O **caminho pedagógico** a ser seguido, a partir dessa compreensão, envolve o conhecimento do contexto e do aprendiz, não como dualidade, mas como relação. Esse percurso do método científico pode ser sintetizado nas etapas a seguir descritas.

- 1 Problematização:** tem como ponto de partida as relações sociais e produtivas.
- 2 Teorização:** busca definir os conhecimentos que precisam ser apreendidos para lidar com o problema, as fontes em que buscá-los e a forma de fazê-lo, articulando trabalho individual e coletivo.
- 3 Formulação de hipóteses:** visa estimular a criatividade na busca de soluções originais e diversificadas que permitam o exercício da capacidade de decidir a partir da listagem de possíveis consequências que envolvam as dimensões cognitiva, ética e política.
- 4 Proposta de intervenção na realidade:** constitui ponto de partida (diagnóstico) e ponto de chegada (solução do problema) a um patamar agora superior de compreensão — da realidade caótica e mal desenhada, chega-se à realidade compreendida, dissecada, concretizada.



Em síntese, essa abordagem metodológica tem seu fundamento em uma concepção de educação que enfatiza o **caráter processual da aprendizagem**, a partir da articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, a fim de viabilizar transição do senso comum para o conhecimento científico. Esse processo de aprendizado permanente estimula o desenvolvimento de sujeitos com maior autonomia, capacidade de resolver problemas e de modificar a realidade na qual estão inseridos.



FIGURA 1 – Representação esquemática do caminho pedagógico, em que a problematização é ponto de partida para a intervenção na realidade.

2.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Os princípios pedagógicos são elaborados minuciosamente no PDI e PPI. Neste manual, eles são apresentados em linhas gerais, com ênfase às atribuições da GEPED.



FIGURA 2 – Representação esquemática da relação entre os três princípios pedagógicos da EJEF.

A observância e a operacionalização dos princípios pedagógicos da EJEF conduzem a GEPED a adotar uma concepção pedagógica alinhada a esses princípios.

Em síntese, nossa concepção metodológica, que se constrói a partir dos princípios pedagógicos enunciados e mediante o uso de metodologias ativas, implica:

- tomar a prática laboral como ponto de partida;
- articular parte e totalidade;
- articular teoria e prática;
- promover o protagonismo do aluno;
- trabalhar interdisciplinarmente;
- organizar múltiplas atividades;



- partir do conhecido, do simples;
- chegar às mais abstratas formulações a partir do que tem significado, e não o contrário;
- utilizar o método científico na solução dos casos concretos;
- promover a educação continuada e a capacidade de aprimorar a formação permanentemente.



Vale lembrar o que é preconizado no Projeto Pedagógico EJEJF do ano de 2018 (PP, 2018): “a produção do conhecimento é fruto da relação entre teoria e prática, através da atividade humana, resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, homem e sociedade”.



Para saber mais sobre as diretrizes pedagógicas e estratégicas da EJEJF, acesse o **PDI!**

[Clique Aqui!](#)

ROTINAS DE TRABALHO NA GEPED

3. ROTINAS DE TRABALHO NA GEPED

A [Resolução nº 979/2021](#) estabelece que a GEPED deve atuar em três frentes, sendo elas: o planejamento, o desenvolvimento e o processo de avaliação das ações educacionais. Portanto, seu trabalho abrange metodologias de planejamento e de desenvolvimento pedagógico convergentes para o fim de concretizar os princípios pedagógicos da EJEJF em todas as ações educacionais realizadas, com respeito às especificidades dos temas, aos objetivos da instituição bem como ao perfil dos docentes e discentes.

Nesta seção, explicaremos detalhes dessa atuação, com vistas a orientar os componentes da equipe quanto a suas específicas atribuições, bem como a oferecer a formadores, docentes, tutores e conteudistas um vislumbre dos procedimentos operacionais e das tratativas realizadas ao longo das ações pedagógicas na EJEJF (desde o planejamento até a avaliação da ação).

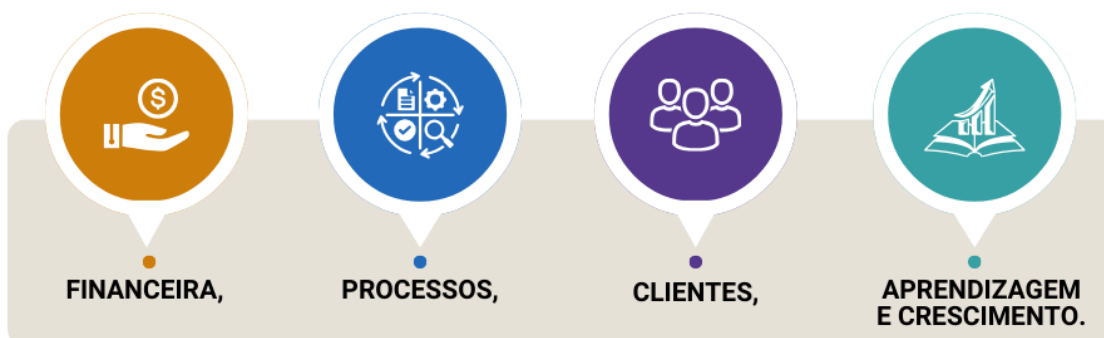
Lembramos que as diretrizes pedagógicas estão incorporadas às rotinas de trabalho, de modo que os procedimentos (operacionais e metodológicos) descritos refletem as concepções e princípios educacionais da EJEJF.

3.1 Planejamento das Ações Educacionais

Analisando as diretrizes estratégicas estabelecidas nos normativos de referência, concluímos que, na perspectiva do **planejamento estratégico**, os tribunais possuem dois macroprocessos: o macroprocesso judiciário e o macroprocesso administrativo.

Para Kaplan e Norton (1997), macroprocessos são as unidades que compõem a organização e que agregam, sob a mesma designação, um ou mais processos. Os macroprocessos agregam vários processos de trabalho que, de maneira transversal, perpassam toda a instituição. O diferencial dessa concepção é o conceito de integração entre processos internos (relativos à

atividade-fim) e os processos administrativos e financeiros. Desse conceito deriva a definição das quatro perspectivas que orientam a construção do mapa estratégico:



No TJMG, a perspectiva “aprendizagem e crescimento” é responsabilidade da Escola Judicial. Logo, cabe à EJEJF conduzir os servidores e magistrados a desenvolverem as competências necessárias para que o Tribunal atinja os resultados propostos em seu planejamento estratégico. Dessa forma, a Escola dá suporte para que os objetivos estratégicos de todas as demais perspectivas se concretizem.

Em resumo, pode-se afirmar que é a partir da estratégia que são definidas as competências necessárias ao enfrentamento dos problemas que impactam negativamente os resultados do Tribunal nas diferentes perspectivas. Derivam também daí novos projetos, como a avaliação de competências e desempenho, que levam à identificação de lacunas e indicam as necessidades de capacitação. Havendo essa constatação, segue-se a proposição de soluções educacionais. A partir das respectivas avaliações de resultados, pode-se redefinir o planejamento da Escola visando a colaborar para o alcance dos objetivos estratégicos do Tribunal.

Em 2020, iniciou-se o mapeamento das competências específicas por processo de trabalho — pontos críticos, em virtude de seu impacto no alcance dos macrodesafios do Poder Judiciário mineiro.

Ao mapeamento citado seguem-se atividades em **grupos focais**³ cujos participantes são oriundos das unidades responsáveis pelos processos sob

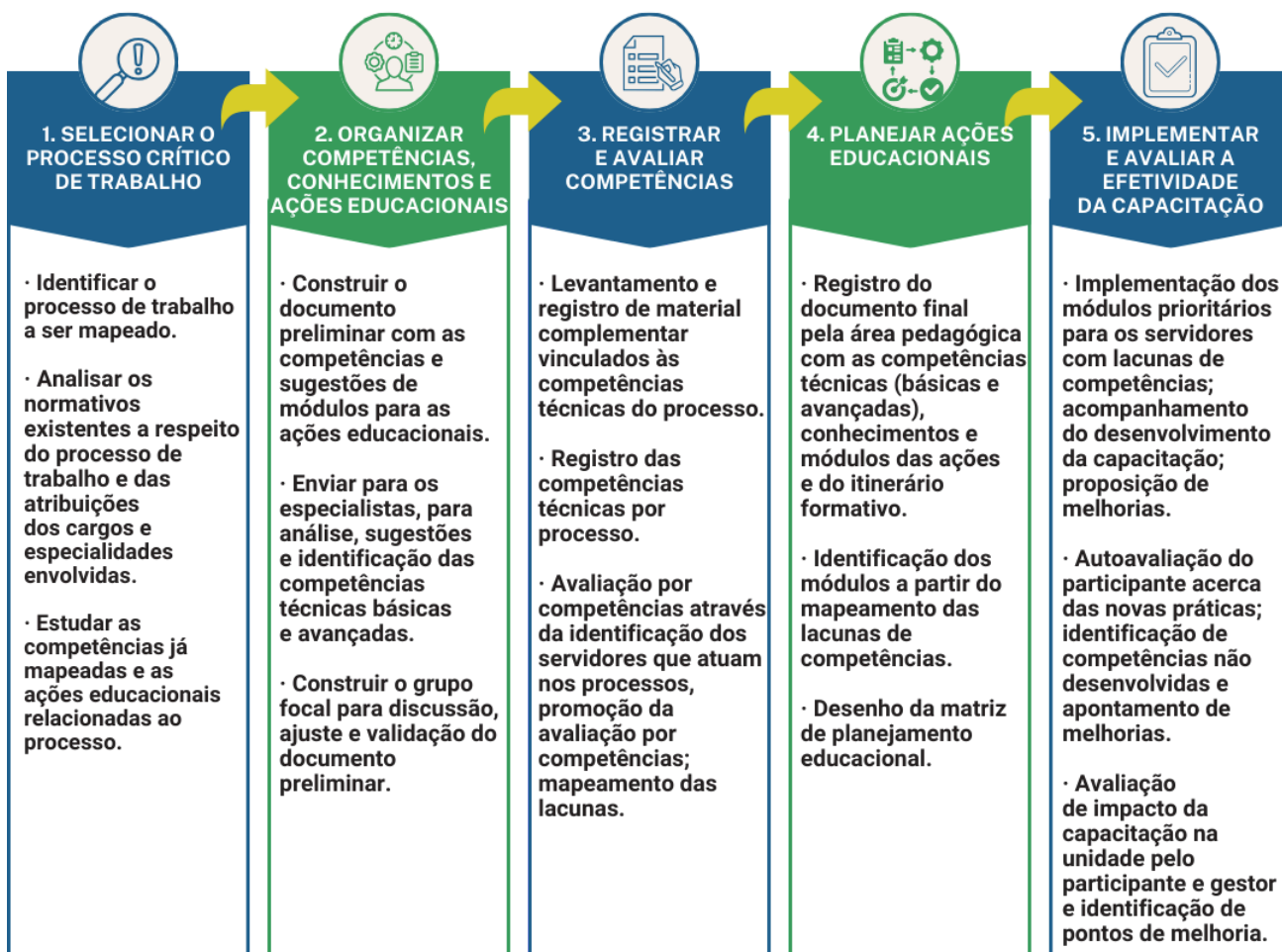
³ Técnica de pesquisa qualitativa em que, em grupo, pessoas envolvidas com o processo em investigado, debatem questões que permitem avaliação de procedimentos e resultados.

análise. O que se busca, a essa altura, é ajustar as competências e definir as prioridades de capacitação. Pretende-se chegar a um sistema que permita avaliar as competências específicas. Assim, as prioridades de capacitação por processo de trabalho são definidas por grupo de especialistas e pelos responsáveis pelo processo em questão. Essa definição é feita conforme fluxo desenvolvido e aprovado no âmbito da DIRDEP, cuja finalidade é integrar o **Programa de Gestão por Competências** ao **Desenvolvimento de Competências**, um de seus subsistemas, como dispõe a [Resolução CNJ nº 240 de 2016](#).

O fluxo referente a todo o mapeamento das competências específicas por processo de trabalho (básicas e avançadas), desde o levantamento de normativos até o desenvolvimento e a elaboração das ações educacionais que passarão a constar em itinerários formativos, é o que se segue:

Para saber mais sobre as diretrizes pedagógicas e estratégicas
da EJEJ, acesse o **PDI!**

[Clique Aqui!](#)



QUADRO 1 – Fluxo de integração das ações educacionais ao Programa de Gestão por Competências do TJMG.

A Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF) optou pelo itinerário formativo como modelo de planejamento curricular para a formação profissional nas demandas induzidas. O **itinerário formativo compreende o percurso de desenvolvimento de competências de determinado processo de trabalho de áreas consideradas críticas para o atingimento das metas estratégicas**. O percurso traduz-se em módulos organizados a partir da lógica do processo de trabalho em soluções educacionais sistematizadas de oferta permanente ou recorrente.

Os cursos de **oferta permanente** mantêm suas inscrições abertas durante um longo período, que pode ser semestral ou anual. Neste tipo de curso, os alunos têm a flexibilidade de se inscrever em qualquer momento dentro desse período, assim, iniciando seus estudos imediatamente após a inscrição. O término do curso e a geração do certificado também são individualizados, ou seja, cada aluno gera seu próprio certificado. Já os cursos de **oferta recorrente** mantêm um período mais curto e definido, geralmente ocorrendo antes do início do curso. Para esse caso, todos os alunos inscritos acessam e terminam o curso simultaneamente, em datas pré-determinadas. O certificado desses cursos é emitido em uma data específica, após a conclusão do curso, pela equipe administrativa da escola.

O profissional em formação define os módulos dos quais participará, considerando conhecimentos e experiências prévias, lacunas de competência identificadas e necessidades do processo de trabalho.

3.2 Planejamento Curricular da Formação Profissional

Conforme disposto no PDI (2021), o planejamento das ações educacionais contemplará dois processos: o atendimento a demandas espontâneas e o desenvolvimento de propostas pedagógicas para induzir a formação dos magistrados e servidores a partir das necessidades da prática jurisdicional. Passaremos agora a distinguir os dois tipos de demanda.

3.2.1 Demandas espontâneas

Demandas espontâneas originam-se das diversas unidades organizacionais do TJMG e são definidas a partir da manifestação de necessidades derivadas de novas questões a serem enfrentadas nas dimensões jurídica, comportamental, de qualidade de vida e saúde, ou de outras que possam surgir para atender necessidades profissionais específicas e/ou atualizações normativas não contempladas no PDA do ano considerado.

Essas demandas são apresentadas por iniciativa das unidades do Tribunal, através do [Formulário-Proposta de Ação Educacional](#), disponível via SEI, compreendendo as ações educacionais em formato de evento (seminários, simpósios, congressos e outros). Os dados preenchidos nesse documento desencadeiam a elaboração do “[Formulário de Evento](#)” do “Plano Pedagógico – GEPED” e o preenchimento do [Formulário-EJEF- Projeto de Ação Educacional](#) pelas áreas da GEFOR.

No caso de demandas espontâneas, o trabalho pedagógico tem início com a análise da ação educacional proposta. Nesse momento, verificamos a adequação entre todos os seus aspectos e as etapas envolvidos no desenvolvimento de competências. Essa análise é muito importante, pois algumas demandas espontâneas podem ser apresentadas com expectativas que extrapolam o objetivo de uma ação educacional, o que ocorre quando os problemas da prática profissional apontados não podem ser resolvidos ou enfrentados com a ação proposta.

Precavendo-nos disso, ao analisarmos os vários aspectos de uma ação educacional, iniciamos o trabalho pedagógico pela análise atenta da justificativa e demais aspectos da ação.

É por meio dessa análise que se chega à sugestão sobre a realização ou não da ação educacional sob a perspectiva pedagógica⁴. Decidir por realizá-la implica confirmar que ela possibilitará o enfrentamento do problema de ordem prática apontado mediante o desenvolvimento de competências na ação educacional.

Após a realização dessa análise a GEPED poderá induzir a demanda, encaminhando-a às suas coordenações, após aprovação da alta gestão da EJEF. Dessa forma, iniciar-se-á o planejamento e o desenvolvimento da ação dentro das coordenações pedagógicas da escola.

⁴ Há situações em que a equipe GEPED precisa assinalar incongruências entre a justificativa formulada e os objetivos da ação educacional, discutindo com o demandante formas de promover adequação. Esse diálogo poderá resultar não só em redação objetiva da justificativa, mas também em clareza quanto à eficácia dos instrumentos metodológicos selecionados para a ação.

3.2.2 Demandas induzidas

As demandas induzidas são ações iniciadas pela EJEJF e/ou integrantes do seu Plano de Desenvolvimento Anual (PDA). Essas ações devem acontecer a partir de grupos focais e podem se originar de duas formas, sendo a primeira a partir da necessidade de desenvolvimento de capacitação identificada pela escola, e a segunda com base em uma consulta com as áreas do TJMG.

Nesse processo, são realizadas consultas que visam verificar as demandas que são críticas, prioritárias e que precisam de ações educacionais estratégicas. Em decorrência desse levantamento, estruturam-se os **percursos formativos**, os quais são elaborados na forma de itinerários formativos de magistrados e servidores.

Nesses grupos focais são definidos quais conhecimentos e competências precisam ser desenvolvidos pelos profissionais que atuam em um determinado processo de trabalho. Após tal definição, essas demandas têm seu planejamento curricular organizado como ação educacional ou como itinerário formativo.



Atente para os seguintes conceitos, distinguindo-os.

- **Ação educacional** é a solução intencional e sistematizada de formação e de qualificação profissional, desenvolvida ou apoiada pela EJEJF, visando ao tratamento de necessidades educacionais.
- **Itinerário formativo** compreende o conjunto de ações educacionais que compõem a organização do percurso de desenvolvimento de competências em determinado processo de trabalho, de modo a promover o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.



Para conhecer mais conceitos relativos às práticas pedagógicas da EJEF, acesse o glossário do PDI em:

[Clique Aqui!](#)

3.2.3 Plano de Desenvolvimento Anual (PDA)

O PDA é um dos principais documentos de planejamento educacional da Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF), em conjunto com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Esse documento busca orientar o processo de capacitação profissional de magistrados, servidores e demais colaboradores do TJMG por meio do desdobramento da estratégia institucional e educacional de longo prazo em objetivos anuais a serem alcançados a partir das necessidades educacionais diagnosticadas para o ano considerado.

Podemos dizer que o PDA transforma a estratégia institucional e educacional de longo prazo em objetivos anuais, baseando-se nas necessidades educacionais diagnosticadas. Esses diagnósticos podem ser internos, identificando lacunas de competências nas áreas do Tribunal, ou externos, advindos de políticas e estratégias nacionais definidas por órgãos reguladores como o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM). O PDA desdobra essas estratégias em soluções de capacitação oferecidas pela EJEF, consolidando a educação institucional e apoiando os resultados organizacionais.

Assim, o PDA sistematiza o atendimento das necessidades educacionais e seu alinhamento estratégico, sendo essencial para o planejamento e oferta

educacional da EJEJ e do TJMG, priorizando recursos físicos, humanos e financeiros.

Para sua melhor sistematização e compreensão, o PDA é estruturado em três partes principais: o **Plano Estratégico**, **Estrutura Temática** e o **Portfólio** de ações educacionais que serão ofertadas no ano considerado, de forma a dar cumprimento ao plano e atendimento às necessidades educacionais diagnosticadas para aquele ano.

3.2.3.1 Plano Estratégico

Compõe a parte documental do PDA, que apresenta os objetivos anuais, que realizam a ponte entre os objetivos estratégicos desdobrados e as necessidades educacionais levantadas para o ano considerado, bem como pelos indicadores e metas de desempenho anuais, os quais permitem o acompanhamento quantitativo dos esforços da EJEJ em direção ao cumprimento dos núcleos críticos dos objetivos propostos.

Considerando a cadeia produtiva estabelecida pelo processo de transformação de demandas educacionais em ações de capacitação profissional ofertadas pela EJEJ, os indicadores e metas anuais, para fins de melhor acompanhamento, podem ser tipificados a partir das diversas etapas de tal cadeia, compondo as seguintes perspectivas:

- o **Oferta:** indicadores/metras que buscam medir a capacidade da EJEJ em **ofertar ações educacionais** estritamente pedagógicas, direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais diagnosticadas na instituição.
- o **Eficácia:** Perspectiva composta pelos indicadores/metras que visam medir a qualidade, a adequação e a satisfação das entregas educacionais da EJEJ, com o intuito de avaliar o desempenho de tais entregas no atendimento aos objetivos/necessidades aos quais se vinculam.
- o **Impacto:** Composta por indicadores/metras que visam medir a efetividade da oferta de ações educacionais da EJEJ em

relação aos resultados esperados com a capacitação desde que sejam de controle possível pela Escola, tal como a necessidade de se manter parte da força de trabalho do Tribunal capacitada em um ou outro assunto estratégico ou o devido atendimento a resultados esperados em políticas e diretrizes da Escola, do Tribunal ou dos órgãos reguladores.

3.2.3.2 Estrutura Temática

A estrutura temática também integra a parte documental do PDA, que detalha os eixos e temas que vão nortear as ações planejadas. Esses componentes podem ser definidos como elementos fundamentais para garantir alinhamento estratégico, eficiência na execução das ações educacionais e mensuração clara dos resultados alcançados. Essa estrutura é composta por:

- **Eixos:** grupos direcionadores das temáticas de capacitação institucional, estabelecidos a partir dos macrodesafios do Planejamento Estratégico do TJMG (art. 4º da Resolução nº 952/2020), de forma a garantir a priorização do desenvolvimento das competências entendidas como críticas para os resultados institucionais estrategicamente pretendidos, e por
- **Temas:** áreas temáticas de capacitação profissional definidas para o ano considerado, a partir do levantamento diagnóstico das necessidades educacionais para o PDA.

3.2.3.3 Portfólio

Conjunto das ações educacionais internas pensadas como soluções para o atendimento das necessidades educacionais levantadas pela EJEF, visando dessa forma o cumprimento dos objetivos anuais propostos.

O portfólio constitui a parte mais dinâmica do PDA, contando com atualizações contínuas durante a vigência do documento, na medida em que novas soluções educacionais são definidas, de forma a atender às necessidades diagnosticadas e a cumprir os objetivos e metas do Plano. Tais soluções podem envolver desde o desenvolvimento de novas ações

educacionais, de forma direta ou indireta⁵, até o oferecimento de novas turmas de ações educacionais já desenvolvidas em PDAs anteriores e disponíveis para oferta recorrente.

4 PLANO DE CURSO, PLANO PEDAGÓGICO E MATRIZ INSTRUCIONAL

Podemos designar um dos papéis desempenhados pelos membros das equipes da GEPED como *designer* instrucional, tendo em vista que, resumidamente, essa denominação revela sua atribuição e capacidade de planejar, desenhar, implementar e avaliar uma solução educacional a partir de um problema ou de necessidades de aprendizagem identificadas.

Dessa função decorre a elaboração da **matriz instrucional**, que pode ser considerada um instrumento de planejamento por meio do qual o *designer* instrucional faz o detalhamento dos objetivos, recursos e ferramentas das atividades dinâmicas e complexas de aprendizado. Esse instrumento contém todas as informações para que seja feita a transposição da proposta pedagógica para o ambiente virtual de aprendizagem, tais como atividades, peso de cada uma delas, tipo de *feedback* que será dado, dentre outras.



A elaboração da matriz começa com o estabelecimento do escopo da ação educacional e tem que contemplar os tópicos a seguir.

- **Identificação:** título do projeto ou do curso a ser desenvolvido.
- **Número do SEI:** identificação do processo SEI em que a ação está tramitando.
- **Programa de formação:** indicação do programa no âmbito do qual se realiza a ação. As opções são:

⁵ Diz-se “diretos” o desenvolvimento e a oferta educacionais exclusivamente realizados pela EJEJF, enquanto que o desenvolvimento e oferta “indiretos” de ações educacionais internas se dão por meio da contratação de cursos *in company* (cursos fechados e personalizados para a instituição contratante), do estabelecimento de parcerias educacionais para oferta conjunta ou do compartilhamento de cursos desenvolvidos por outras instituições públicas.

- Programa de Desenvolvimento de Servidores,
- Programa de Desenvolvimento de Magistrados,
- Programa de Desenvolvimento de Gestores,
- Programa de Formação de Formadores,
- Programa de Pós-graduação e Pesquisa,
- Programa de Extensão.

▪ **△ Obs.:** Uma ação educacional pode contemplar mais de um programa.


- **Público-alvo:** caracterização do perfil institucional das pessoas a serem atendidas. Cursos do programa de extensão, geralmente, incluem colaboradores terceirizados do TJMG bem como público externo.
- **Modalidade:** indicação da modalidade. As opções são: EaD, semipresencial, presencial ou transmissão ao vivo (quando a partir de alguma ação presencial cria-se outra ação que será disponibilizada pelo canal do *youtube* da EJEF).
- **Carga horária:** tempo de dedicação exigido do aluno, que é definido para cada curso, após a análise do material didático produzido.
- **Período de inscrição:** tempo padronizado entre abertura e encerramento das inscrições (2 a 3 semanas antes da data de início do curso). O período para a inscrição é definido pela GEFOR.
- **Tipo de inscrição:** definição da forma como o participante pleiteará a vaga. As opções são: inscrição livre, convocação, convocação reversa e ofício-convite.
- **Período de realização:** definição de duração, que depende da carga horária do curso e do tempo de dedicação exigido do aluno.
- **Número de vagas:** definição prévia da quantidade de vagas a ser oferecida. Cursos credenciados pela ENFAM têm limite máximo de 40

alunos por tutor nos cursos a distância e 50 alunos nos cursos presenciais.

- **Número de turmas:** indicação da quantidade de turmas previstas para o ano de referência.
- **Equipe técnica:** identificação dos responsáveis pelo desenvolvimento do projeto — coordenador técnico, curador (caso tenha), responsável pelo planejamento, responsável pela montagem do AVA, integrantes da área gestora e gestor da ação (áreas e pessoas).
- **Formato:** formas de condução das atividades. As opções são: aula síncrona (professor e aluno interagem em tempo real), autoinstrucional/assíncrona (o aluno faz o percurso formativo no seu próprio ritmo e de acordo com sua disponibilidade de tempo, os materiais do curso ficam todos disponíveis para os alunos) e com tutoria (os alunos recebem orientação e suporte de um tutor ao longo do processo de aprendizado, há um tempo definido para a realização das atividades do curso).
- **Conteudistas:** relação do(s) profissional(is) docente(s) ou especialista(s) que atuará(ão) no curso, encarregando-se da produção de material escrito, gravação de videoaula, objetos de aprendizagem e atividades avaliativas.
- **Tutores:** relação do(s) profissional(is) que acompanha(ão) os trabalhos dos alunos ao longo de um curso na modalidade a distância. Em ação educacional a ser credenciada pela ENFAM, é necessário observar a exigência de prévia participação no *Curso de Formação de Formadores (FOFO)*.
- **Formadores:** relação do(s) docente(s), com minicurriculo, que ministrará(ão) aulas dos cursos (presenciais ou a distância).
- **Justificativa:** indicação da razão de ser do projeto do curso. Um de seus elementos é a contextualização do problema de desempenho existente ou do problema com alta probabilidade de vir a existir, o que subsidia a análise da ação educacional e demonstra sua contribuição para o aperfeiçoamento do exercício profissional de magistrados e

servidores em relação ao problema apontado. Outro importante elemento composicional da justificativa são as referências normativas.

- **Ementa:** descrição resumida do conteúdo da disciplina/curso.
- **Objetivo geral:** resultado macro esperado com a ação, no sentido do enfrentamento do problema de desempenho existente ou atendimento da necessidade que a gerou.
- **Objetivos específicos:** indicação das capacidades/competências a serem desenvolvidas para que o aluno obtenha o desempenho profissional esperado, sendo necessário relacionar as capacidades aos conteúdos programáticos que subsidiam sua construção, com o fim de garantir o alcance do objetivo geral.
- **Conteúdo programático:** indicação de temas e subtemas a serem estudados, estruturando-os em unidades. O detalhamento dos temas deve ser compatível com a carga horária prevista.
- **Metodologia:** estratégias de ensino adotadas para cada tema/unidade de estudo, a fim de viabilizar a aprendizagem e a consecução dos objetivos específicos, observando-se a aplicação prioritária de métodos ativos, assim entendidos aqueles que promovam a participação e a interação dos alunos de forma sistematizada. Inclui o detalhamento das atividades com a respectiva carga horária.
- **Forma de avaliação:** indicação dos procedimentos de mensuração de resultados. Em princípio, a avaliação da aprendizagem é somativa e formativa, de natureza contínua, realizada por meio da análise do desempenho do aluno nas tarefas realizadas.
- **Critério para certificação:** definição do grau de aproveitamento em face dos mecanismos de avaliação.

▪  **Obs.:** Por padrão, os participantes são aprovados e certificados no curso se obtiverem o mínimo de 70% de aproveitamento nas atividades e/ou 80% de frequência (Portaria n. 879/2019) ou 75% de aproveitamento quando curso é credenciado pela ENFAM.

- **Tempo de dedicação do aluno:** cálculo realizado, considerando-se em média 1 hora de estudo por dia e somente dias úteis.

➡ **Link:** Veja o modelo da [Matriz Instrucional](#) utilizada.

➡ **Link:** Veja o modelo do [Formulário-Plano de Curso Semipresencial e a distância](#) para cursos credenciados pela ENFAM.

➡ **Link:** Veja o modelo do [Formulário PDA](#) da planilha “Plano Pedagógico – GEPED.



O que é um plano de curso?

✓ Usamos o termo “plano de curso” para ações que são credenciadas pela ENFAM, conforme determinado na [Instrução Normativa ENFAM n. 1 de 3 de maio de 2017](#).

Podemos dizer que a matriz ou o plano de curso contém o **modelo mental do planejamento educacional** que guia o desenvolvimento do curso.

Todos os elementos que compõem a matriz instrucional e o plano de curso estão relacionados entre si. As equipes da GEPED cuidam para que as atividades propostas sejam condizentes com os objetivos específicos e, ao final, verificam se estes foram alcançados. Importante destacar que ambos os instrumentos de planejamento devem incluir as metodologias ativas e levar em conta a necessidade de favorecer o protagonismo do aluno.

Dessa maneira, fica claro que todos os itens constantes do plano de curso e da matriz são estruturantes do planejamento pedagógico para que sejam desenvolvidas ações educacionais efetivas.

4.1 REUNIÃO DE ALINHAMENTO

Uma das primeiras etapas para a elaboração desse planejamento é a realização de reuniões de alinhamento com os demandantes (se for o caso) e os docentes do curso. Nessa reunião, é feita estimativa do material necessário para o desenvolvimento do conteúdo como: número de páginas, duração das videoaulas, quantidade e formato das atividades avaliativas aplicadas bem como estabelecimento de um cronograma para as entregas.



Caso necessário, podem participar dessa reunião outras áreas da EJEJ, como Assessoria Técnica para o Desenvolvimento de Pessoas (ASTEJ) e as áreas da Gerência Administrativa de Formação (GEFOR), a depender do tipo da ação.



Após essa reunião, enviamos *e-mail* aos docentes, ratificando o que foi acordado e salientando pontos de atenção para o desenvolvimento do trabalho. Nessa oportunidade, oferecemos um texto com orientações sobre a elaboração de conteúdos para curso a distância e folha-modelo para a redação do conteúdo. Sendo necessário, reunimos outras orientações, tais como aquelas relativas à gravação de videoaulas.

Nesse caso, é importante solicitar ao docente a estrutura em tópicos do conteúdo programático, para que possamos montar o roteiro de gravação e edição da videoaula.

Esse roteiro deverá ser enviado para ao Centro de Tecnologia e Mídias Digitais (CETED), antes da data de gravação da videoaula e ao docente para que se prepare previamente à gravação.

- ➔ **Link:** [modelo do roteiro para CETED](#)
- ➔ **Link:** [modelo de cronograma](#)
- ➔ **Link:** “[Orientações pedagógica para desenvolvimento de conteúdo](#)”
- ➔ **Link:** “[Orientação para a gravação de videoaula](#)”

4.2 ELEMENTOS DA MATRIZ INSTRUCIONAL

A seguir, fornecemos mais informações sobre os elementos mais importantes da matriz instrucional e do plano de curso. Você encontrará detalhes e instruções sobre como construir ou preencher cada um dos itens da matriz instrucional.

NOME DO CURSO:

Programa de Formação:

Público ao qual se destina a ação educacional:

Modalidade:

Carga horária:

Previsão de oferta:

Número de vagas:

Justificativa:

Objetivo Geral:

4.2.1 Justificativa

Ao analisarmos os vários aspectos de uma ação educacional, iniciamos o trabalho pedagógico pela análise atenta da justificativa da ação, que consiste na descrição do problema da realidade que se pretende enfrentar ou da questão de desempenho existente ou com segura chance de vir a existir. A justificativa norteará todo o planejamento, no sentido de identificar as contribuições a serem obtidas por meio da ação que favorecem a resolução dos problemas e questões apontadas. É por meio dessa análise, feita em conjunto com o demandante que se chega à decisão quanto à realização, ou não, da ação educacional⁶. Decidir por realizá-la implica confirmar que ela possibilitará o enfrentamento do problema de ordem prática apontado mediante o desenvolvimento de competências na ação educacional.

⁶ Há situações em que a equipe GEPED precisa assinalar incongruências entre a justificativa formulada e os objetivos da ação educacional, discutindo com o demandante formas de promover adequação. Esse diálogo poderá resultar não só em redação objetiva da justificativa, mas também em clareza quanto à eficácia dos instrumentos metodológicos selecionados para a ação.



A partir da justificativa da ação, analisamos a adequação do objetivo geral e dos específicos, por meio de perguntas como as seguintes.

- Esses objetivos se mostram eficazes para enfrentar o problema descrito?
- O que espero que o aluno saiba após concluir a ação educacional?
- Para que esses objetivos sejam alcançados, que conteúdo programático é necessário abordar?
- De que forma e qual(is) metodologia(s) apresenta(m) as melhores alternativas de recursos pedagógicos a serem utilizados?
- Qual é o tempo necessário para cada etapa?



É preciso cuidar do planejamento educacional para que as ações propiciem condições de aprendizagem e favoreçam o alcance dos resultados esperados. É essencial a realização desse trabalho pedagógico que envolve o diagnóstico e a **análise de cada item da proposta educacional** pela equipe pedagógica da Escola. De outra forma, seriam desenvolvidas ações focadas apenas na demanda, nas quais os temas seriam abordados de maneira genérica e, em muitos casos, muito semelhante a manuais.

Ao analisar as propostas de ação educacional, a GEPED busca, de forma pedagógica, adequar e alinhar a questão que motivou a proposta aos objetivos específicos que se pretendem alcançar, os quais compreendem as competências a serem desenvolvidas. Nesse processo de adequação e alinhamento, há o detalhamento dos pontos essenciais ao planejamento, desenvolvimento e execução da ação, com indicação do conteúdo

programático a ser abordado e das metodologias mais apropriadas para o alcance de cada objetivo específico.

4.2.2 Objetivo geral e objetivos específicos

Para elaborar a apresentação de conteúdos e propor atividades para um curso, é imprescindível determinar previamente quais são as diretrizes, as metas, os alvos, ou seja, quais são os objetivos.

Podemos definir objetivo educacional como a descrição do resultado que se deseja que os alunos atinjam ao final de uma situação didática. Portanto, é a verbalização clara dos resultados esperados.

A partir daí, são definidas estratégias para alcançá-los e, ao final, avalia-se se os objetivos propostos foram atingidos.



Os objetivos podem ser classificados pelo grau de abrangência, conforme descrito abaixo.

- **Objetivo geral:** estabelece o propósito, na perspectiva do aluno, de um programa ou curso. Trata-se de projeção mais ampla e complexa, porque alcançável ao final do curso.
- **Objetivo específico:** expressa o que se espera do aluno em uma unidade de estudo ou em uma atividade de aprendizagem. É mais simples, direto e concreto em comparação com o objetivo geral e, em conjuntos, subsidiam o alcance dele.

A redação do objetivo tem que ser clara, precisa e informar o que se espera da ação educacional, de modo a facilitar a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem, bem como subsidiar o processo avaliativo, fortalecendo-o.

O objetivo é redigido mediante emprego de um verbo de ação no infinitivo, seguido daquilo que o aluno deverá saber (competências cognitivas complexas), fazer (competências específicas) ou ser (competências comportamentais).



Como definir as competências para uma ação educacional? Há dois passos fundamentais.

- Analise o processo de trabalho objeto da ação educacional.

Defina as competências a desenvolver a partir do processo de trabalho: específicas, cognitivas complexas e comportamentais.

Na matriz instrucional, os objetivos são classificados com números que vão de 1 a 3. Essa numeração diz respeito à taxonomia. Para aplicá-la, fazemos a análise da complexidade dos objetivos, ou seja, aferimos as competências expressas nos verbos destacados, considerando ainda as atividades e o conteúdo de referência.

Essa classificação auxilia-nos a dimensionar no planejamento, com alto grau de segurança, a duração de cada atividade e, ainda, a estipular a pontuação correspondente.

Podemos classificar dessa forma as competências, utilizando a taxonomia Lino de Macedo, a seguir apresentada.

4.2.2.1 Taxonomia das competências cognitivas

Competências cognitivas são as modalidades estruturais da inteligência; conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer.

Compreende a inteligência humana como uma estrutura de conjunto, não sendo possível destacar uma única operação mental responsável por determinado desempenho ou aprendizagem, mas um conjunto ou agrupamento de operações que atuam simultaneamente na construção de conhecimentos.

Os agrupamentos mais significativos estão descritos a seguir.

GRUPO I: esquemas representativos

- Envolve competências responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos.
- Refere-se a operações mentais de repetição por semelhança ou diferença e realiza principalmente operações por correspondência aos dados observáveis.
- São competências que permitem atingir o nível da compreensão e da explicação; supõe alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação em outros contextos.
- **✓ Principais verbos:** observar / identificar / reconhecer / indicar / localizar / distinguir / descrever / discriminar / constatar / relacionar / representar graficamente e representar quantidades.

GRUPO II: esquemas procedimentais

- Envolve operações mentais, competências responsáveis por realizar transformações, e não simples correspondências dos esquemas de aquisição às propriedades dos objetos de conhecimento.
- Referem-se a ações mentais coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos.
- São competências que permitem atingir o nível da compreensão e da explicação; supõe alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação em outros contextos.

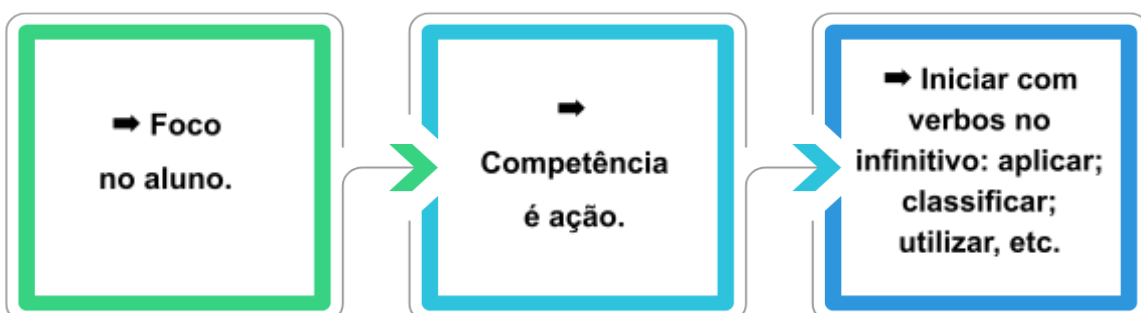
- **✓ Principais verbos:** classificar / seriar / ordenar / conservar / compor e decompor / fazer antecipações / calcular por estimativa / medir / interpretar.

Grupo III: esquemas operatórios

- Incluem ações e operações de transformação que coordenam vários esquemas de assimilação.
- Envolvem planejamento e escolha de estratégias para resolver problemas em situações pouco familiares e mais originais do que as do Grupo II.
- Abrangem ações e operações mentais complexas, reflexivas e abstratas, que envolvem a utilização de raciocínio hipotético e dedutivo.
- Tornam possível a aplicação de conhecimentos construídos em situações inusitadas e a resolução de problemas inéditos.

- **✓ Principais verbos:** analisar / aplicar relações ou conhecimentos fatos e princípios / avaliar, criticar, analisar e julgar / explicar causas e efeitos / apresentar conclusões / levantar suposições / fazer prognósticos / fazer generalizações indutivas e construtivas / justificar.

Redigindo Competências



IMPORTANTE



✗ Nunca usar os verbos “conhecer” e “saber”, pois conhecimento não é competência.

No plano de curso, as competências são os objetivos específicos e o objetivo geral deverá iniciar-se da seguinte forma: *Ao final da capacitação, o aluno deverá ser capaz de...* (expressar o resultado a ser alcançado com a ação educacional).

4.4.3 Conteúdo programático

Definidos os objetivos, surge a necessidade de organizar os conteúdos a serem aprendidos (e ensinados).

Geralmente, quem faz essa definição é o especialista ou o docente que desenvolve o conteúdo, sendo também possível que o faça a própria equipe pedagógica, após a realização de grupos focais, considerando as definições do PPI e do PDI.

Na estruturação do conteúdo programático, temos que verificar se existe alguma relação entre os tópicos de estudo, para avaliar se há uma sequência a ser seguida. Se há pouca ou nenhuma relação entre os tópicos, a importância da sequência diminui. Em contraste, havendo forte relação entre os tópicos, precisamos observar a natureza dessa relação para orientar os tipos de sequenciamento mais adequados.



Há dois tipos de sequenciamento: tópico ou espiral.

- No **sequenciamento tópico**, cada conteúdo ou tarefa precisa ser aprendido antes que o aluno possa mover-se ao seguinte. O aluno deve concentrar toda a sua atenção em um único tópico de cada

vez, realizando uma aprendizagem mais concentrada em um período de tempo determinado. Dessa forma, o conteúdo será liberado ao aluno gradualmente, na medida em que ele realizar as atividades propostas.

- No **sequenciamento espiral**, o aluno aprende os aspectos básicos de um tópico e, então, de outro e de outro mais, antes de retornar e aprofundar-se em cada tópico específico, por meio das atividades avaliativas. Nesse caso, todo o conteúdo é liberado desde o primeiro dia no AVA do curso.

Os conteúdos devem ser organizados dos mais simples para os mais complexos, dos mais familiares para os menos familiares, das formas mais elementares de um procedimento para as mais complexas. Aqui são considerados os conhecimentos prévios do aprendiz, uma vez que a partir da interação com os novos conhecimentos serão construídos novos significados e sínteses mais complexas.







⇒ IMPORTANTE ORIENTAR **NOSSOS DOCENTES A:**

ênfatisar o conhecimento aplicado a situações concretas do mundo do trabalho, em vez de priorizar conhecimento abstrato;

evidenciar múltiplas conexões entre conceitos e exemplos reais, evitando a compartimentalização do conhecimento;

utilizar múltiplas representações do conhecimento, em diferentes contextos;

proporcionar a construção de esquemas flexíveis pela apresentação de situações às quais determinados conceitos se aplicam;

LINGUAGEM	SOLUÇÕES EDUCACIONAIS
 Texto para mídia impressa	<ul style="list-style-type: none"> · Livros impressos · Guias manuais ou roteiros · Estudos de casos
 Hipertexto	<ul style="list-style-type: none"> · Livros digitais (e-books) · Apostilas digitais
 Imagem	<ul style="list-style-type: none"> · Organizadores gráficos (esquemas e diagramas) · Infográficos · Histórias em quadrinhos · Ilustrações
 Áudio	<ul style="list-style-type: none"> · Podcast · Música
 Multimídia	<ul style="list-style-type: none"> · Apresentação de slides · Animações · Simulações (encenação)
 Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> · Videoaulas · Entrevistas e debates · Documentários · Filme ou animação

QUADRO 2 – relação entre soluções educacionais e formas de linguagem (produzido pelos autores)

Um alinhamento prévio com o docente sobre o nível de complexidade do conteúdo é muito importante para a definição do tempo de leitura do aluno.

Nas ações educacionais, é muito importante diversificarmos a forma de apresentar conteúdos educacionais. Vejamos alguns exemplos no quadro a seguir.

Foram produzidos dois arquivos com orientações básicas sobre a elaboração de conteúdo e gravação de videoaulas que enviamos aos nossos conteudistas: [“Orientação para a gravação de videoaula”](#) e [“Orientações pedagógica para desenvolvimento de conteúdo”](#).



5 METODOLOGIA

Metodologia é o caminho para se chegar a determinado objetivo. Nesse item da matriz instrucional ou do plano de curso, são indicados meios e métodos utilizados para se chegar ao objetivo. Vale destacar aqui o cuidado que precisamos ter ao avaliar se a metodologia está adequada aos objetivos da ação educacional.



O que move o aluno para o conhecimento?

✓ Parte-se das necessidades para atingir finalidades; a força pulsional do conhecimento: desejo, afeto, sentimentos, emoções.

✓ É pela **motivação** que o aluno deixa de ser espectador para ser protagonista.

↓
Desafio do professor



Com base na concepção metodológica da EJEF, levando em consideração seus princípios pedagógicos expostos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – quais sejam, a relação entre a teoria e a prática, a relação entre parte e totalidade e a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade (PPI, 2021, pp. 28-31) —, reconhecemos como aspecto primordial a adoção das **metodologias ativas** de ensino para o desenvolvimento das ações educacionais. É oportuno salientar que as metodologias ativas sintetizam o compromisso pedagógico-metodológico da EJEF em conduzir o seu público à formação e ao aperfeiçoamento profissional, de maneira efetiva e concreta. Para isso, as metodologias ativas se tornam recurso coerente aos objetivos da escola.

A esse respeito, de acordo com as proposições de Preve (2022, p. 20), as metodologias ativas são:

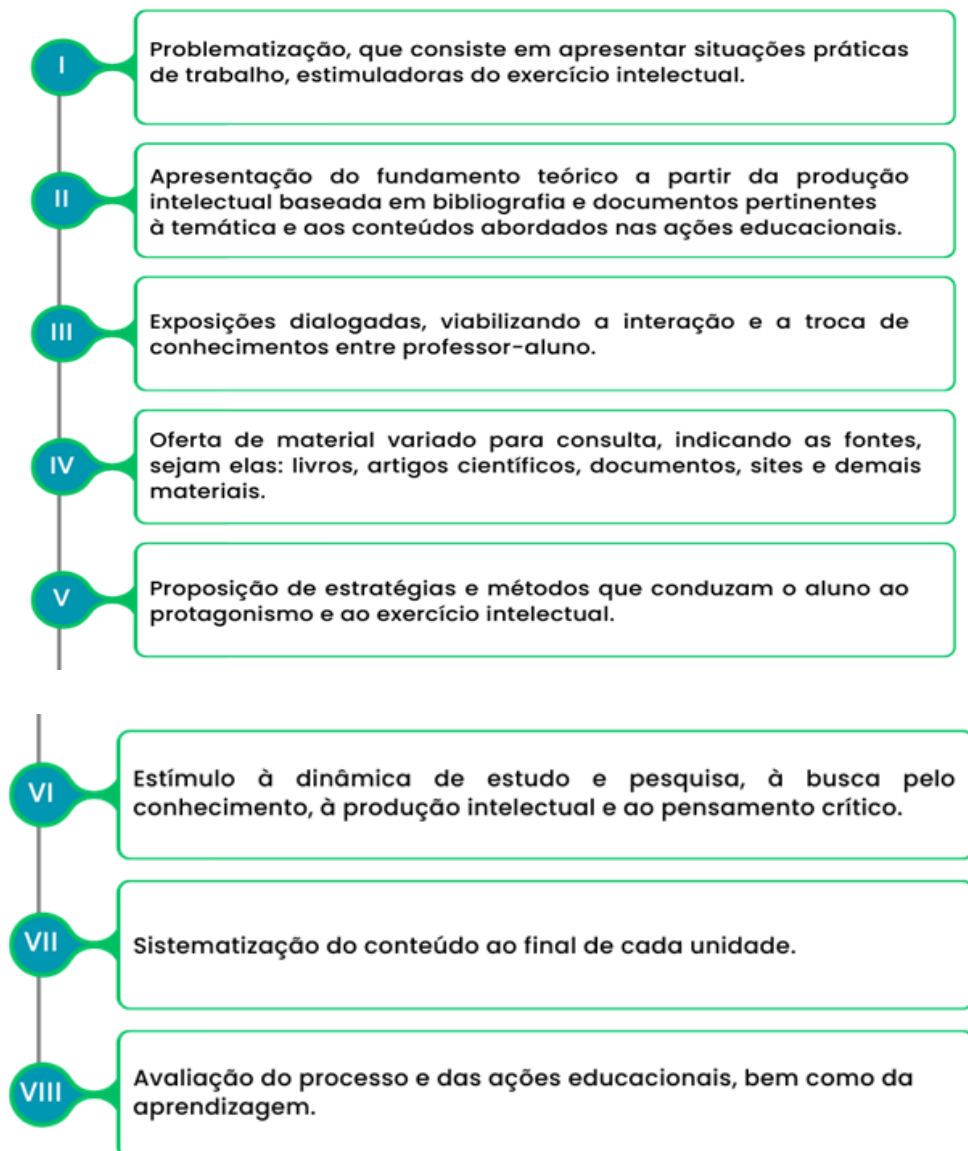
[...] técnicas de aprendizagem, nas quais o professor se torna o facilitador do processo, e o aluno se torna o protagonista ativo em todas as etapas de sua busca por conhecimento. Sendo assim, o aluno se envolve diretamente e participa ativamente e reflexivamente, com a orientação e mediação do professor (PREVE, 2022, p. 20).

Entende-se que essas abordagens metodológicas preconizam a posição ativa e o protagonismo discente, viabilizando “(...) seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor (...)” (MORAN, 2017, p. 41).

Em termos sumários, as metodologias ativas caracterizam-se pelo espaço de fala e de ação do aprendiz, evitando que ele se limite à condição de sujeito passivo dos/nos processos de ensino-aprendizagens.

5.1 Roteiro básico para as metodologias adotadas pela EJEJF

As metodologias recomendadas na EJEJF apontam para algumas disposições importantes de serem incorporadas nas ações educacionais. Nessa perspectiva, apresentaremos abaixo um roteiro básico a respeito da adoção dessas metodologias, a partir dos quais o leitor poderá orientar-se.



Apresentaremos a seguir alguns exemplos de **METODOLOGIAS ATIVAS pertinentes ao desenvolvimento de Ações Educacionais.**



Ao descrevermos e apresentarmos um roteiro básico das metodologias da EJEJF, esperamos oferecer ao leitor um conjunto de diversificadas estratégias pedagógicas.

5.2 Estudos de caso

O método de estudo de caso baseia-se em uma situação problema (crise, incidente, dilema, fato novo que desequilibra a ordem estabelecida), que tem como pressuposto uma conjuntura relativa ao processo de trabalho, visando, dessa forma, à sua resolução. Para Kuenzer⁷, o estudo de caso é uma metodologia utilizada para aprender e compreender um fenômeno complexo, levando em conta as suas relações com o contexto gerador da situação problema. Essa análise coincide com a de COIMBRA & MARTINS (2013, p. 32) “o estudo de caso constitui um método de pesquisa de um fenômeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade”.

Estudos de caso podem variar, não se limitando a situações reais, mas, sim, abrangendo adaptações e cenários imaginados possíveis, construídas especificamente para uma unidade de estudo. A esse respeito, Sátyro e D’Albuquerque (2020, p. 7) afirmam que independe da unidade de análise, o método de estudo de caso compreende uma diversidade de observações e evidências que permitem entender o fenômeno estudado. Para Kuenzer, os estudos de caso:

[...] respondem principalmente as questões “como” e “porque”, buscando explicar os vínculos causais em situações ou intervenções em situações reais. O ponto chave desta estratégia investigativa é a elucidação das relações que permitem compreender o fenômeno investigado, daí a importância de pesquisar o contexto; é uma metodologia que permite apreender relações complexas, com base em proposições teóricas (p. 2).






Os fenômenos abordados nos estudos de caso podem ser enriquecidos com áudios, vídeos (documentário, filme ou animação) entre outros conteúdos e recursos digitais.

As características básicas dessa metodologia são estas:

⁷ Texto não publicado.

- I. contém relatos de situações reais ou de proposições didáticas construídas que visem ilustrar uma situação-problema e ensinar determinadas práticas;
- II. simulam decisões, desafios, problemas, que fazem parte da atuação do aprendiz;
- III. viabilizam o enfoque a situações complexas, passíveis de controvérsia.

NOTAS DE ENSINO

-  Apresentação
-  Objetivos (competências)
-  Questões para estudo
-  Metodologia
-  Referências básicas

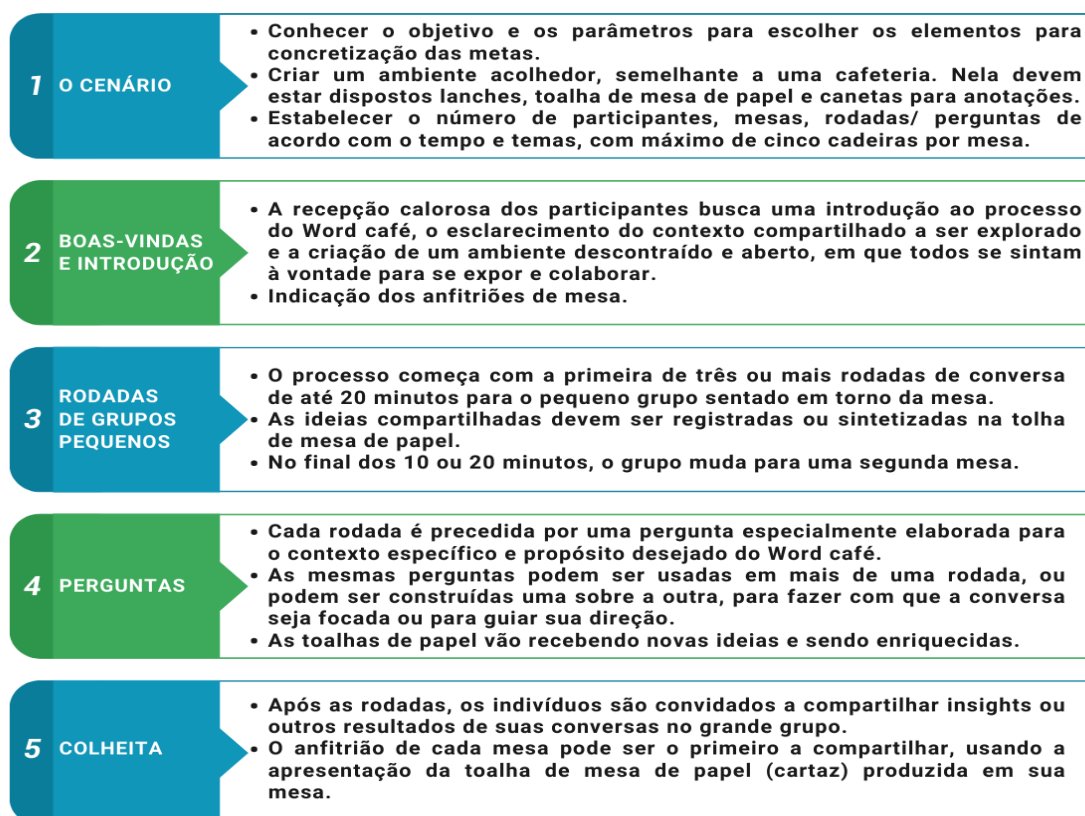
5.3 Word café

A metodologia **world café** é pertinente para o desenvolvimento de atividades dialógicas entre grupos, com vistas à construção coletiva do conhecimento. Baseia-se essencialmente na construção de momentos de socialização do conhecimento e da troca de ideias. Em suma, “o World Café compreende uma técnica, estratégia ou método de conversação colaborativa, que aprimora o diálogo e a construção do conhecimento sobre determinado objeto ou problema” (SAIRON et al, 2022, p. 1).

A adoção do método Word Café comporta cinco etapas básicas⁸, que são descritas no quadro abaixo com rótulo de “componentes”.

⁸ As características mencionadas e demais informações a respeito da metodologia World Café podem ser acessadas no *site* de seus criadores:
<http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>.

5.3.1 Os cinco componentes



QUADRO 3 – síntese dos componentes apresentado por *Sairon et al (2022)*, com ajustes gramaticais

É importante mencionar que essa metodologia não se limita aos encontros e às aulas presenciais; é possível que o World Café seja desenvolvido em ambientes virtuais, desde que sejam feitas as devidas adaptações (SAIRON, et al, 2022, p. 6), inclusive nos espaços e ambientes de aula. Destarte, o método do world cafe contribui para a construção e a socialização do conhecimento.

5.4 Mapa conceitual

Mapa conceitual, ou mapa mental, é um instrumento metodológico relevante para sistematização de conceitos e ideias. Esse recurso é bastante simples de ser utilizado, podendo ser construído manualmente, em papel, ou digitalmente, mediante utilização de aplicativos e programas de computador.

De forma geral, “(...) podemos dizer que mapas conceituais são diagramas que representam relações entre conceitos, ou seja, é uma forma visual da representação do conhecimento” (COSTA, 2009, p. 37). À vista disso, reconhece-se que esses recursos permitem a construção de representações subjetivas na forma de esquemas. Isso quer dizer que a configuração dada aos termos e aos recursos gráficos escolhidos denota o entendimento daquele que elabora o esquema, facilitando o (re)conhecimento e a organização do conteúdo estudado.

Partindo do aspecto cognitivo, é possível entender que os mapas conceituais “[...] caracterizam-se pela aprendizagem significativa, conceito relativo à teoria de Ausubel⁹, no qual o indivíduo relaciona conteúdos novos a subsunçores¹⁰ e onde há atribuição de significados pessoais” (COSTA, 2009, p. 37).

Ao sugerir a construção de um mapa conceitual, espera-se que o aluno parta do conhecimento fundamentado em aulas específicas ou em toda a proposta de estudo, para fazer a organização subjetiva dos saberes e conceitos aprendidos. Em outras palavras, a abordagem metodológica do mapa conceitual consiste em relacionar visualmente, palavras e frases-chave representativas dos principais tópicos estudados, por meio de distribuição espacial e símbolos (setas, linhas, formas geométricas etc.).

⁹ David Paul Ausubel foi um psicólogo norte-americano que estruturou a noção de aprendizagem significativa, que pressupõe a relevância do contexto e do conhecimento para a aprendizagem do sujeito.

¹⁰ “A palavra “subsunçor” refere-se a conceitos prévios que o indivíduo traz consigo, também conceituados por Freire (1997) como conhecimentos prévios” (COSTA, 2009, p. 37).

A imagem apresentada na sequência é um exemplo de mapa conceitual.

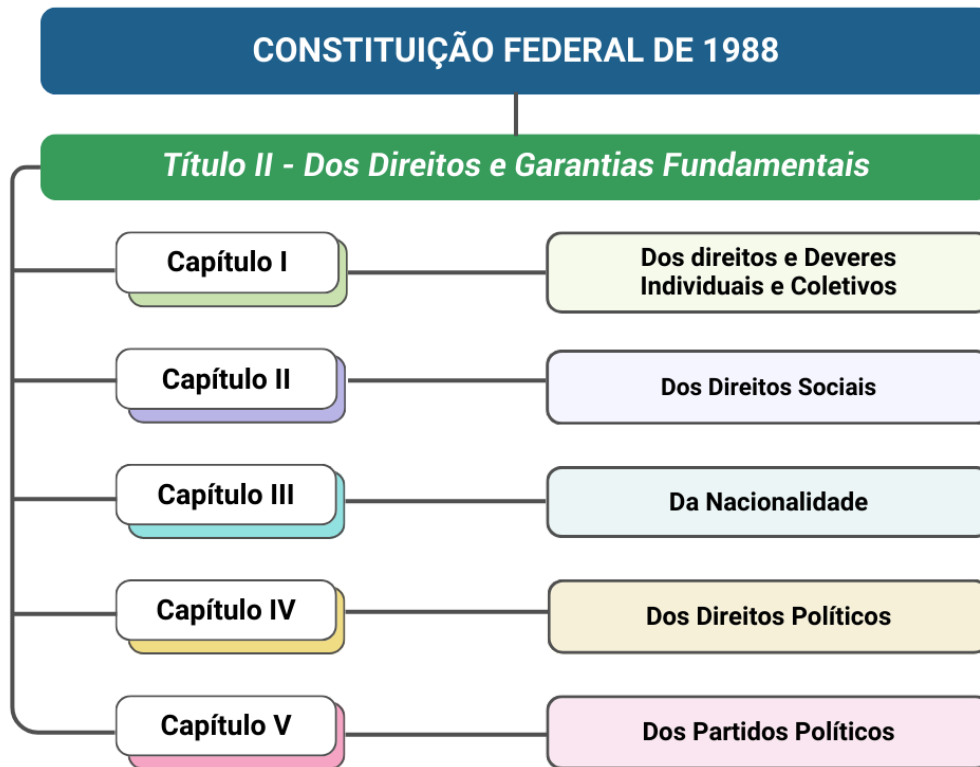


FIGURA 3 – exemplo de mapa conceitual construído para relacionar tópicos do Título II da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 (elaborado pelos autores a título de exemplo)

Observe que, para a elaboração do mapa conceitual acima, escolheu-se, como eixo temático, o Título II da Constituição Federal de 1988, que trata dos direitos e garantias fundamentais. É possível observar a existência de uma hierarquia entre as informações, que está dada na estrutura do próprio documento: a) Constituição Federal de 1988; b) Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais; c) Capítulos I, II, III, IV e V e as suas exposições.

Em resumo, mapas conceituais têm as seguintes características básicas:

- Diagramas que relacionam conceitos ou palavras representativas de conceitos.
- Diagramas que indicam relações significativas e/ou hierarquias conceituais.



Mapas conceituais são diagramas construídos para indicar relação entre conceitos e ideias a eles relacionadas.

- Utilizamos para relacionar conceitos ou palavras representativas de conceitos.
- Indicam relações significativas ou hierarquias conceituais, se for o caso.
- É uma técnica muito flexível e pode ser usada com diferentes finalidades: apresentar conteúdo, como metodologia para trabalhar conceitos, meio de avaliação.

5.4.1 Ferramentas para criação de mapas mentais, infográficos e organogramas

Os mapas mentais e infográficos são instrumentos importantes para retenção do conhecimento e para a representação gráfica e visual de informações relevantes.

Os participantes de um curso podem trabalhar, ao mesmo tempo, na construção de mapas mentais ou infográficos coletivos. Essa atividade pode ser explorada tanto em aulas síncronas como em atividades assíncronas.



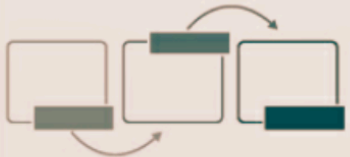
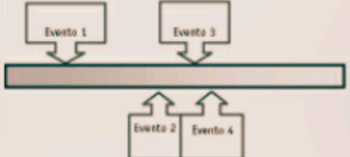



Algumas ferramentas disponíveis na Web:

- Mindmeister (<https://www.mindmeister.com/pt/>);
- XMind (<https://www.xmind.net/xmind2020/>);
- GoConar (<https://www.goconqr.com/>);
- Infogram (<https://infogram.com/pt/>).

5.4.2 Organizadores gráficos

Há diversas maneiras de se construir mapas mentais, diagramas e organogramas, sinalizando fluxos informativos e relações. Além da distribuição espacial dos termos, os instrumentos para tanto são um conjunto de símbolos, linhas, formas geométricas chamados organizadores gráficos.

É importante conhecer esses recursos selecioná-los de acordo com a natureza do conteúdo apresentado e da relação que se deseja ressaltar.

PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS											
Propósito	Organizador gráfico	Propósito	Organizador gráfico								
Para ilustrar um processo		Para dispor eventos em uma linha do tempo									
Para apresentar passos de um procedimento		Para indicar causa e efeito									
Para destacar partes de um todo		Para comparar ou contrastar itens em termos de semelhanças e diferenças	<table border="1" data-bbox="1027 1384 1289 1554"><thead><tr><th></th><th>Tópico</th></tr></thead><tbody><tr><td>Subtópico</td><td></td></tr><tr><td>Subtópico</td><td></td></tr><tr><td>Subtópico</td><td></td></tr></tbody></table>		Tópico	Subtópico		Subtópico		Subtópico	
	Tópico										
Subtópico											
Subtópico											
Subtópico											

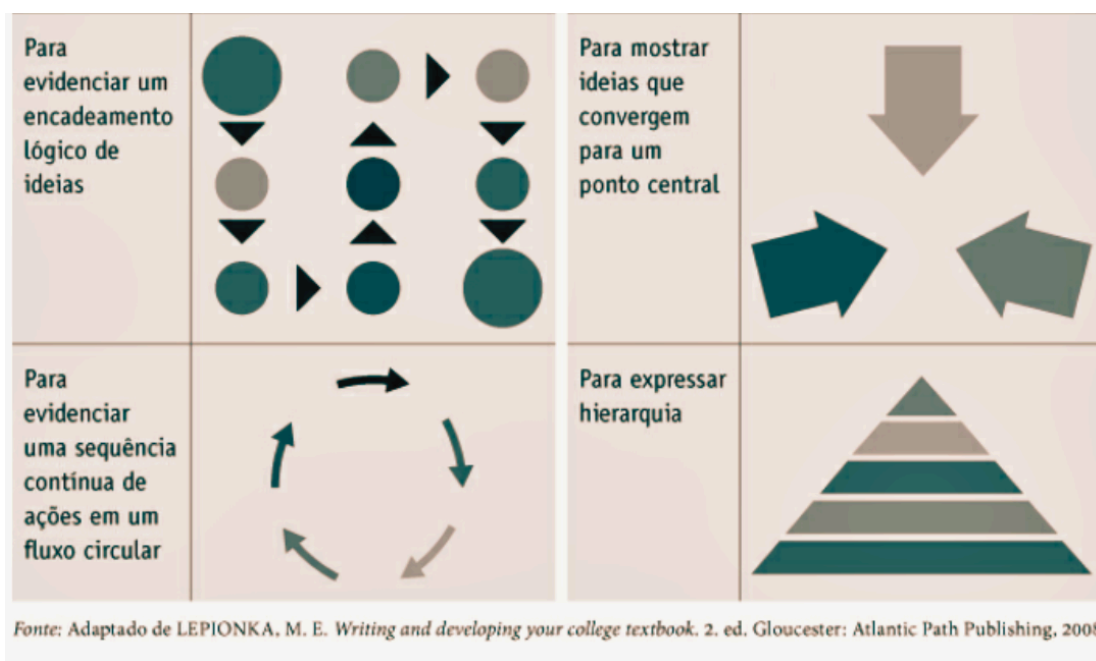


FIGURA 4 – Exemplos de organizadores gráficos usados para fins educacionais

5.5 Problematização

Problematizar significa, em essência, analisar diversos aspectos de uma situação, construindo hipóteses sobre suas causas, consequências ou desdobramentos. Trata-se, portanto, de promover ampla análise, em que se colhe dos participantes aspectos e perspectivas que sinalizam a complexidade do objeto de análise.

A roda de conversa é, sem dúvida, a metodologia mais comum e fácil de aplicar, uma vez que se caracteriza pela praticidade e confere alto grau de espontaneidade aos participantes.

Existem também metodologias mais estruturadas para fazer aflorar perspectivas variadas e amplas. Essas metodologias são diversas e podem ser utilizadas em diferentes contextos. Para fins de ilustração, trazemos alguns exemplos os quais o leitor poderá observar na imagem a seguir:

PHILIPPS 6.6

seis pessoas discutem um problema por 6 minutos; um relata para a turma.



COCHICHO

entre dois ou três participantes; só alguns relatam, espontaneamente ou por indicação do docente.

BRAINSTORM

discussão livre a partir de um problema; pode ser ao vivo ou mediada por aplicativos.



5.6 GV-GO aquário

A estratégia de ensino chamada “Grupo de Verbalização – Grupo de Observação” (GV-GO) é uma metodologia que viabiliza a interação entre os sujeitos e os grupos.

Para o desenvolvimento do GV-GO, os procedimentos básicos são os seguintes:

- I. Dividir a turma em dois grupos. O primeiro será o de verbalização, que irá apresentar algumas ponderações a respeito de um tema; o segundo será o de observação, que apenas irá registrar pontos importantes apresentados pelo primeiro grupo.
- II. Os grupos deverão ser organizados em dois círculos, sendo o grupo de verbalização interno, e o grupo de observação externo. Segue ilustração:

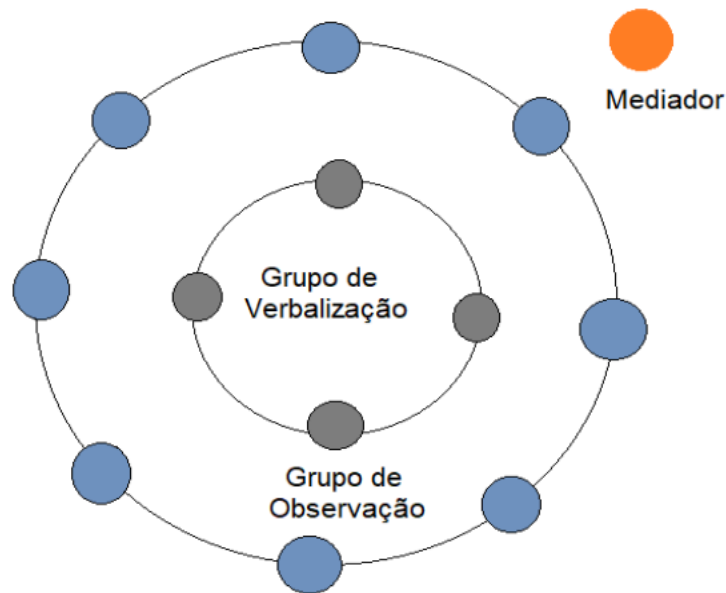


FIGURA 5 – Diagrama produzido por Pastana et al (2022), em que se representa esquematicamente a disposição dos grupos e participantes de um GV-GO

- III. O grupo de verbalização realiza discussão, com vistas a apresentar suas considerações a respeito do tema abordado, durante certo tempo; enquanto o grupo de observação faz anotações.
- IV. Depois do tempo definido, o grupo de observação comenta a respeito dos tópicos cuja abordagem acompanhou, enquanto o antigo grupo de verbalização assume a posição de observador.

O GV-GO tem uma variação denominada “aquário”, ou fishbowl, que se caracteriza pela organização em um círculo (interno) com cinco a oito lugares, sendo esse o “aquário”, e a sua volta outros círculos concêntricos, sem limitação no número de pessoas. É importante que uma das cadeiras do aquário esteja sempre vazia para que pessoas do círculo externo possam se deslocar para ela, pois apenas as pessoas no círculo interno têm o direito de fala na dinâmica.

A partir do GV-GO, ou de sua variação “Aquário”, pode-se “(...) apresentar, examinar ou finalizar um assunto, além disso, também pode ser a solução de um problema de aprendizagem” (PASTANA, 2022, p. 3). Esse

método contribui para a construção de reflexões e para a socialização de conhecimentos.

5.7 Sala de aula invertida

O método de sala de aula invertida é uma maneira oportuna de desmistificar a figura do professor enquanto único detentor do conhecimento, porque nessa abordagem “o aluno estuda previamente, e a aula torna-se lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (VALENTE, 2017, p. 82). À vista disso, a aula se torna palco para que o aprendiz expresse os conhecimentos que foram construídos ao longo de sua aprendizagem na disciplina e nas atividades propostas.

Para isso, a sala de aula invertida ocorre de forma complementar, em dois ambientes, que são: a) o do estudo autônomo, que acontece em período extraclasse, a partir do tema, materiais ou conteúdos sugeridos; b) o de interação, que acontece no momento da aula, havendo o aluno se preparado para colocar em pauta, por meio de discussão ou apresentação, aquilo que estudou.

A sugestão dos temas, conteúdos e materiais a serem analisados pelo discente, em momento extraclasse é uma característica fundamental da sala de aula invertida. Ao aplicar esse método a uma ação educacional, é importante que o docente indique aos estudantes os caminhos a serem percorridos em preparação para o momento posterior, em sala, ou seja, a quais leituras, produções de textos e apresentações deverá recorrer.

O momento intraclasse pode ser organizado de diferentes maneiras: a) disposição individual, em duplas ou em grupos de discentes; b) abordagem do conteúdo em forma de discussões, apresentações expositivas, ou apresentações de produções intelectuais (sínteses, resumos, vídeos, áudios entre outros).

Apesar dessa pluralidade de composições, vale salientar que o método em questão é bastante simples, valendo-se apenas de alguns passos básicos.

Apresentamos, a seguir, os procedimentos essenciais à aplicação do método de sala de aula invertida.

- I
- II Quando os discentes compuserem grupos na aula invertida, organizá-los por temas.
- III Mediar os momentos e as discussões
- IV Incentivar a participação de todos e o diálogo entre aprendizes.
- V Sanar as dúvidas e orientar sobre o(s) tema(s) abordado(s), ao final.

Reconhece-se que o grande diferencial na adoção da metodologia de sala de aula invertida é conexão entre o momento em que o aluno estuda e se prepara fora da aula e o momento em que ele aplica os conhecimentos previamente construídos.

5.8 Painel integrado

O método de painel integrado é uma iniciativa oportuna para o desenvolvimento de atividades em grupos. Essa proposta didática constitui-se em “(...) uma estratégia de ensino de variação técnica de fracionamento” (INOCENTE et al, 2019, p. 38), o que sugere um trabalho colaborativo.

Essa organização contribui para que os conhecimentos sejam modelados e socializados entre os participantes. Dessa forma, o painel integrado:

Objetiva promover a comunicação, a participação, a cooperação e a integração entre os membros do grupo, permitindo a contribuição de todos no estudo e no debate (INOCENTE et al, 2019, p. 38).

O painel integrado pode ser utilizado para trabalhar um tema em diferentes instâncias ou pontos de vista. Como exemplo disso, cita-se proposta de atividade sobre o “Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal de 1988”, em que se formam grupos para estudar os cinco capítulos desse trecho do documento. A distribuição seria feita como mostrado na tabela abaixo.

Distribuição de tópicos para estudo		
Grupo 1	Capítulo I	Dos direitos e Deveres Individuais e Coletivos
Grupo 2	Capítulo II	Dos Direitos Sociais
Grupo 3	Capítulo III	Da Nacionalidade
Grupo 4	Capítulo IV	Dos Direitos Políticos
Grupo 5	Capítulo V	Dos Partidos Políticos

Cada grupo terá como ponto de partida um dos capítulos apresentados na tabela acima, que apresentam um eixo temático, qual seja, importante título II da Constituição Federal de 1988.

Isso quer dizer que a dinâmica de um painel integrado poderá ser desenvolvida a partir de um mesmo documento, um livro ou outra fonte de informação. A ideia principal é que se trabalhe inicialmente em grupos pequenos, que se alternem os integrantes e se misturem em momentos pré-definidos. Ao final, devem ser apresentadas as reflexões construídas para os demais colegas, e no final, para toda a turma.

Para melhor ilustrar essa dinâmica, elencam-se os passos mais importantes de serem seguidos no desenvolvimento do método do painel integrado:

- I. No primeiro momento, formam-se grupos com igual quantidade de participantes — cada um deles é identificado por uma letra, número ou título. Observe os exemplos abaixo:
- Grupos por números: classificados em 1, 2, 3, 4 e 5;
 - Grupos por letras: classificados em A, B, C, D e E;
 - Grupos por títulos (livre): classificados em Mesa I, Mesa II, Mesa III, Mesa IV, Mesa V.

Esse procedimento viabiliza a organização da atividade, sendo uma maneira simples de conduzir os participantes a formar agrupamentos posteriores. Dessa forma, ao atribuir números, letras ou títulos, é possível reconhecer facilmente a origem de cada grupo. A formação de um grupo poderia ficar da seguinte forma:

Classificação	Tema
Mesa 01	Dos direitos e Deveres Individuais e Coletivos
Mesa 02	Dos Direitos Sociais
Mesa 03	Da Nacionalidade
Mesa 04	Dos Direitos Políticos
Mesa 05	Dos Partidos Políticos

- II. No segundo momento, os grupos terão como objetivo debater o tema proposto ou realizar uma tarefa indicada pelo docente responsável.
- III. No terceiro momento, formam-se novos grupos que serão compostos por um representante de cada um dos grupos anteriores. Cada um dos representantes dos temas e mesas

anteriores deverá expor as discussões ocorridas em seu grupo de origem.

- IV. Por fim, é importante que o docente responsável conduza a turma para um debate coletivo, envolvendo todos os sujeitos ou, ao menos, um participante de cada eixo temático.

Além da mediação no debate, é importante que o docente responsável realize sínteses do tema, com apontamentos, fundamentos, comentários críticos e acréscimos.

5.8 Controvérsia estruturada/controlada

O método da controvérsia¹¹ controlada baseia-se em uma estratégia de ensino interativa que propõe aos alunos assumir posições distintas a respeito de uma determinada temática, o que pode decorrer de genuína convicção deles ou de simulação.

Para esse tipo de atividade, é importante que o docente assuma a tarefa de mediador dos turnos de interação e de árbitro final do desempenho dos participantes, especialmente quanto à consistência dos argumentos apresentados. Seu trabalho como mediador visa à manutenção da boa relação, ao controle do tempo e à troca de saberes entre os sujeitos envolvidos nessa prática.

Faz-se oportuno o cuidado com algumas etapas básicas, para que as atividades que utilizem do método da controvérsia controlada tenham bom andamento.

¹¹ Existem diversos formatos de debate. A controvérsia controlada é aquela em que há pontos de vista ou convicções antagônicas.

5.8.1 Etapas do Método de Controvérsia Estruturada/Controlada

Etapa 1

ORGANIZAÇÃO DA CONTROVÉRSIA

A turma deverá ser dividida em grandes grupos, que possam assumir distinta posição nos debates que sucederão. Nesse momento, acontece o direcionamento do educador para os eixos temáticos que os grupos irão assumir, definindo temas e posições.

Etapa 2

DINÂMICA DO GRUPO

Após organização dos grupos e direcionamento do educador, é o momento para levantar as proposições e dar forma ao discurso que será defendido. É importante que os discentes façam anotações sobre os pontos importantes sobre o tema e das proposições construída nas primeiras discussões.

Etapa 3

DINÂMICA ENTRE GRUPOS

A partir da organização dos grupos e as discussões iniciais entre os integrantes, agora será o momento do debate entre grupos: um para defender uma posição e outro para defender posição contrária. Vale lembrar que a mediação do professor deverá ser cirúrgica, haja vista a contribuição ao entendimento do tema e à manutenção do ambiente amistoso.

QUADRO 4 – Estrutura da controvérsia controlada (elaborado pelos autores)

O método da controvérsia controlada tem como vantagens o desenvolvimento da capacidade argumentativa e a promoção de análise global sobre um tema, avaliando-o nas perspectivas analisadas. Por essa ótica, o método em questão subsidia o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da promoção de ideias.

5.9 Design thinking

Para que o leitor possa entender o método do *design thinking* (DT), é importante que ele reconheça alguns aspectos que são próprios e fundamentais na área de *design*.

O *design* configura-se como uma estratégia amplamente utilizada no campo dos negócios. Basicamente, ao se falar de *design*, é possível reconhecer uma série de interpretações e de características comuns a essa área, que vão desde a percepção e interpretação visual até a percepção conceitual sobre algo. Entretanto, apesar dessa caracterização, é possível dizer que o *design* tem seu maior proveito na resolução de problemas. Nesse sentido, o *design* tem a relevante funcionalidade de representar processos, mecanismos ou estratégias que visem solucionar determinada demanda ou problema. Assim, favorece pensar em maneiras e recursos capazes de atender a uma necessidade.

O método do *design thinking* caracteriza-se por uma dinâmica intelectual que visa gerar novos pensamentos e ideias, superando, as concepções visuais, estéticas e artísticas (BROWN, 2017; GUSMÃO et al, 2022, p. 450), buscando promover a resolução de problemas a partir de estratégias diversificadas.

Essa metodologia toma como referência a área do *design*, cujo elemento característico é a relação entre a demanda do usuário e os recursos disponíveis para resolvê-la. A esse respeito, Rocha (2017, p. 290) explica o seguinte:

O design é uma área do conhecimento que consiste na concepção, idealização, criação e desenvolvimento de artefatos e, mais atualmente, também de serviços e experiências (ROCHA, 2017, p. 290, grifo nosso).

Em outras palavras, é possível conceber, a partir da tradução literal do termo *design thinking*, isto é, “pensamento de design”, que o método em questão oportuniza recursos para que o aprendiz atue no problema a partir de uma concepção de *designer*. Isso quer dizer que a metodologia DT busca viabilizar “ferramentas nas mãos de pessoas que talvez nunca tenham pensado em si mesmos como *designers* e aplicá-las a uma variedade muito mais ampla de problemas” (BROWN apud FRATIN, 2016, p. 24).

No *design thinking*, a resolução de problemas está centrada na pessoa individualmente ou nos grupos, fazendo-se uma metodologia ativa, que permite

ao sujeito a atuação direta no problema. Da mesma forma, permite o trabalho colaborativo, ao viabilizar o pensamento em conjunto. Para tanto, é primordial a existência do protagonismo discente, assim como a empatia.

Em resumo, “trata-se, pois, de um dispositivo cognitivo que abarca conceitos que podem ser aprendidos e aplicados por qualquer pessoa, seja para fins comerciais ou sociais” (GUSMÃO *et al* 2022, p. 450), bem como propriamente educacionais.

Por essas perspectivas, cabe elencar as etapas do *design thinking*, caracterizando-as sucintamente, a seguir.

Etapa I – Descoberta/Imersão

A descoberta é o momento de perceber o problema que será objeto da atividade proposta. Nesse sentido, cabe aos participantes identificar o(s) aspecto(s) gerador(es) e as características do conflito abordado.

A participação do grupo e o pensamento em conjunto serão essenciais para o desenvolvimento das demais etapas.

Etapa II – Interpretação/Análise

A interpretação é momento em que os sujeitos envolvidos na atividade refletirão sobre as percepções que foram construídas no passo anterior. Dessa forma, cabe aos participantes analisar de forma colaborativa os aspectos mais salientes do problema proposto na atividade.

É essencial a partilha das percepções que cada integrante constrói. Essa interação contribuirá para a compreensão global da situação analisada.

Etapa III – Ideação

A ideação corresponde ao momento de gerar e de estruturar ideias. Nesse sentido, os participantes devem construir propostas que viabilizem a resolução do problema abordado. Não obstante, a diversidade e a pluralidade de ideias serão um diferencial, fazendo-se pertinentes para a resolução do problema em pauta.

É importante que as ideias sejam apresentadas e se somem a fim de produzir soluções eficazes.

Etapa IV – Experimentação/Protótipo

Na experimentação, criam-se modelos para as melhores ideias levantadas. Para tanto, os participantes devem esquematizar planos de soluções para as melhores propostas construídas ao longo das etapas anteriores, colocando-as em prática e observando os resultados.

As análises críticas e as sugestões serão indispensáveis para o aprimoramento e o progresso na resolução da situação-problema enfrentada.

Etapa V – Evolução/Implementação

Por fim, tem-se a evolução, na qual se reúne tudo aquilo que foi produzido nas etapas anteriores no intuito de criar uma análise conjunta. Por essa ótica, o grupo deverá avaliar o trabalho realizado (produto), com vistas a aprimorá-lo. Portanto, esse trabalho será colaborativo e contínuo, visando sempre à evolução da proposta estruturada ao longo do processo.

Em resumo, a metodologia de *design thinking* na educação¹² visa concentrar os esforços dos alunos nos recursos disponíveis de forma a mobilizar os conhecimentos necessários à resolução do problema.



A metodologia *design thinking* favorece:

- processo crítico para criar novas soluções;
- imersão: conhecer o problema – entrevistas, dados;
- análise e síntese: delineamento do problema a ser enfrentado;
- ideação: criação de soluções;
- prototipação: testagem;
- desenvolvimento: implementação.



¹² A metodologia de Design Thinking, apesar de não originar no contexto da escola, se faz um recurso oportuno para o desenvolvimento de atividades que coloquem em cena o protagonismo discente.

5.10 Podcasts

Na atualidade, as tecnologias têm impactado, de forma positiva e negativa, a vida das pessoas, seja em casa, no trabalho, nos estudos ou em outras áreas. Observa-se que os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano de homens e mulheres de todas as idades. Em meio a esse contexto, a cultura da produção de conteúdos midiáticos é muito presente, sendo uma característica marcante na sociedade contemporânea.

*Podcasts*¹³, que têm dinâmica semelhante aos programas de rádio, apresentam-se como alternativa simples e viável para aqueles que desejam produzir algum tipo de conteúdo midiático. O recurso é de fácil acesso e manuseio, caracterizando-se por:

“(...) uma programação de áudio, com diferentes tipos de registros (entrevista, palestra, exposição, aula) sobre os mais variados assuntos, disponibilizados na rede. [...] Suas principais vantagens são: gratuidade, facilidade de uso, portabilidade, disponibilidade e acessibilidade” (FRANCO, 2008, p. 55).

No âmbito educacional, o *podcast* surge como uma ferramenta instigante e funcional para trabalhar com conteúdos diversos. A proposta didática por trás desse recurso consiste na participação ativa do aprendiz, por meio do manuseio de recursos tecnológicos e da elaboração do conteúdo que será apresentado em cada transmissão ou gravação.

Por essa perspectiva, o método de criação de mídias no formato de *podcasts* coloca o aluno no centro dessa atividade, fazendo com esse sujeito seja protagonista em seu processo de aprendizagem.

Para melhor entendimento sobre o processo de criação de um *podcast*, apresentamos abaixo um diagrama com os elementos mais importantes para criar esse formato de mídia.

¹³ O termo “*podcast*” surgiu em 2004 no jornal The Guardian, em um artigo sobre a facilidade de o usuário produzir seus próprios programas de rádio, utilizando um *ipod*, um *software* de áudio e um *blog* para a publicação desses programas (FRANCO, 2008, p. 55).



FIGURA 6 – Elementos de organização de *podcasts* (diagrama produzido pelos autores.)

Em sequência, apresentamos um roteiro com alguns passos importantes para a criação de um *podcast*.

- I. **Determinar um tema (ou eixo temático) e a identidade para o *podcast*.**
 - a) O tema poderá ter como recorte algo relacionado a uma grande área, algo mais generalizado, como o Judiciário. Nesse caso, a abordagem seria ampla, podendo tratar das diferentes áreas de atuação que perpassam esse poder.
 - b) Para os eixos temáticos, a abordagem poderia acontecer dentro de uma área específica de atuação do Poder Judiciário, havendo um recorte, por exemplo, sobre a atuação no âmbito das varas da infância e da juventude.
 - c) A identidade está relacionada ao nome do *podcast* (JuriCast, por exemplo) e a seu *design* conceitual.

- II. **Definir o modelo de *podcast*.** Para isso, será importante pensar na forma como os conteúdos serão construídos, seja através de entrevistas, debates, ou exposições informativas. É importante também pensar no(s) ambiente(s) em que o *podcast* será disponibilizado.
- III. **Escolher o ambiente e os recursos tecnológicos para a gravação do *podcast*.** Para esse momento, define-se o espaço no qual acontecerá a gravação, visando a evitar interrupções, ruídos e outras adversidades, bem como os meios para registrar o conteúdo. Para isso, o criador do conteúdo poderá utilizar recursos simples, como gravadores eletrônicos; aplicativos de celular, programas de computador; ou ferramentas mais complexas, como o FL Studio.
- IV. **Definir a pauta, que são assuntos escolhidos para abordagem, ou o roteiro a ser seguido.** Para esse momento, o criador do conteúdo poderá estruturar algumas questões norteadoras, um texto de referência ou um mapa conceitual a ser seguido.
- V. **Realizar a edição dos conteúdos, fazendo ajustes e cortes quando necessário.** Para isso, o criador de conteúdos poderá utilizar ferramentas diversas, encontradas na *internet*, ou mesmo aplicativos disponíveis nos celulares e nas plataformas de aplicativos (Play Store, Apple Store). Há também a possibilidade de editar áudio usando programas de computador, como Audacity, Fruit Lupus Studio, Sony Vegas entre outros.
- VI. **Avaliar se o conteúdo desenvolvido atende a proposta temática do *podcast* e da atividade proposta.**
- VII. **Apresentar ou publicar o conteúdo** construído.

As etapas acima são bastante simples e oferecem as orientações essenciais para que o criador de conteúdo produza um *podcast* de forma livre e apropriada.

6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As formas e critérios de avaliação devem ser indicados na matriz instrucional e no plano de curso. Por isso, é muito importante ter clareza sobre esse procedimento, que ocorre de modo processual e contínuo em diversas etapas das ações educacionais promovidas pela EJEF.

A avaliação deve ser compreendida como prática multidisciplinar que, abrangendo todo o processo pedagógico, tem como objetivo analisar e realimentar os resultados das ações educacionais a partir dos objetivos propostos.



Na matriz instrucional ou no plano de curso, utilizamos as modalidades de avaliação a seguir descritas.

- 1. Avaliação da e para a aprendizagem** (atividades avaliativas): desenvolvida com o intuito de identificar e orientar as aprendizagens que ocorrem ao longo das ações educacionais, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências. É levada a efeito pelo docente, pelos pares e pelo próprio estudante, na forma de autoavaliação.
- 2. Avaliação da ação educacional** (avaliação de reação): realizada para verificar se, na percepção do aprendiz, a solução educacional atingiu os objetivos propostos. Ocorre ao término das ações educacionais.
- 3. Avaliação de desempenho do formador** (docente): realizada pelos aprendizes e pela coordenação pedagógica, considerando domínio do conteúdo, conhecimento pedagógico e das relações humanas no contexto da construção do conhecimento. A escola deve fazer devolutiva para o docente.
- 4. Avaliação do formador da ação educacional:** realizada pelo formador e pelos tutores. Seus resultados fornecem à escola

instrumentos e parâmetros para análise de contexto e seleção de ferramentas educacionais.

5. **Avaliação Diagnóstica:** realizada para identificar e compreender as competências, habilidades, conhecimentos prévios, dificuldades e necessidades dos indivíduos envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem.

IMPORTANTE



Consideradas suas modalidades em conjunto, a avaliação tem as seguintes funções: diagnóstica, processual e somativa.



Priorizamos a avaliação de processo; por isso, os trabalhos individuais e em grupo são instrumentos de avaliação por excelência, bem como a participação nos fóruns, quando se trata de curso a distância. Assim, servem à avaliação as tarefas realizadas no contexto de estudo de caso, problematização, *word café*, painel integrado; da mesma forma que relatórios dos trabalhos individuais e em grupo. Também são usados formulários *on-line*, questionários e outras formas criadas para verificar se as competências foram desenvolvidas, bem como identificar os aspectos que demandam correções e reforço.

Na avaliação somativa, temos que descrever como se dará a distribuição de pontos na unidade de estudo. Os critérios precisam ser claros, como no exemplo a seguir.

"A pontuação das tarefas individuais pauta-se nos seguintes critérios:

- 1** - fundamentação nas respostas ou textos, com base no material proposto e/ou outras fontes pesquisadas;
- 2** - coerência e objetividade nas considerações;
- 3** - postagem dentro do prazo."

"A participação nos fóruns será pontuada em até 18 pontos, conforme os seguintes critérios:

- 1** - postagem que demonstre compreensão e reflexão acerca do problema apresentado (14 pontos);
- 2** - comentário acerca da manifestação de um colega (4 pontos);
- 3** - postagem fora do prazo valerá 12 e 2 pontos respectivamente, conforme análise da justificativa pelo tutor, totalizando 14 pontos. Somente serão consideradas postagens até..."

6.1 ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

Um dos maiores desafios na produção de conteúdos educacionais é propor atividades que impulsionam a integração da teoria com a prática, da reflexão com a ação e que se configuram como situações significativas de aprendizagem.



Conforme o Projeto Pedagógico, “esse processo de aprendizado permanente estimula o desenvolvimento de sujeitos com maior autonomia, capacidade de resolver problemas e de modificar a realidade na qual estão inseridos” (EJEF, 2018, p. 25).



Portanto, é importante que as atividades avaliativas se relacionem com o desenvolvimento de competências profissionais significativas.

6.1.1 Tipos de atividades utilizadas em cursos a distância

A seguir, descrevemos sucintamente os tipos de atividades mais utilizadas em cursos a distância, descrevendo sua desejada estruturação.

6.1.1.1 Questões objetivas

Consistem em um enunciado com algumas alternativas de resposta, sendo uma delas indiscutivelmente “a” resposta correta. **Exemplos:** testes de múltipla escolha, questões de verdadeiro ou falso, associação, preenchimento de lacunas.



Uma questão objetiva de múltipla escolha tem a estrutura descrita a seguir.



Enunciado — apresenta um desafio para cuja resolução o aluno mobiliza recursos cognitivos. O enunciado deve ser elaborado em

linguagem clara, concisa e adequada ao público-alvo, com contextualização do problema.



Suporte (opcional) — elemento informativo que compõe ou complementa a situação-problema. O suporte pode ser um texto, uma imagem, uma tabela ou outro recurso informativo que dê subsídio à solução do desafio.



Comando — enunciado que orienta o raciocínio do estudante para a resposta esperada. O comando pode ser uma frase afirmativa a ser preenchida ou uma frase interrogativa a ser respondida com a alternativa correta. Deve ser formulado de maneira positiva, ou seja, o comando deve solicitar aos alunos que busque a resposta correta, não a errada.



Alternativas: constituem as possibilidades de resposta oferecidas para o desafio proposto. As alternativas são uma lista de quatro ou cinco opções, subdivididas em:

- **Gabarito:** a resposta correta.
- **Distratores:** as opções de resposta que não são corretas, mas que devem ser plausíveis, referindo-se a possíveis raciocínios dos estudantes.

Na construção de alternativas, distratores são necessários para que o acerto não decorra do processo de eliminação, mas da ação reflexiva do aluno sobre o desafio proposto.

Para assegurar a plausibilidade dos distratores, sua elaboração não pode ser feita de forma aleatória. Erros grosseiros, associações óbvias ou opções absurdas tendem a induzir a identificação da alternativa correta e invalidar o item.

Também é importante que alternativas não contenham afirmativas contrárias, pois isso induz o estudante a concentrar-se apenas nessas duas opções.



Vejamos as principais recomendações para a construção das alternativas.

1. **Coerência entre as alternativas e o enunciado:** as alternativas têm que fazer sentido e completar ou responder logicamente o comando.
2. **Extensão equivalente:** todas as alternativas devem ter o mesmo número aproximado de palavras, de modo que as frases tenham extensão equivalente.
3. **Paralelismo sintático:** as alternativas precisam usar termos com função semelhante na frase. Por exemplo: todas as alternativas começam com um verbo ou com um substantivo; todas as palavras listadas pertencem à mesma categoria morfológica.
4. **Ordenação:** quando as alternativas contiverem dados numéricos, deve-se optar pela ordem crescente ou pela decrescente; e, no caso de alternativas textuais (por exemplo, nome próprio), deve-se dispô-los em ordem alfabética.

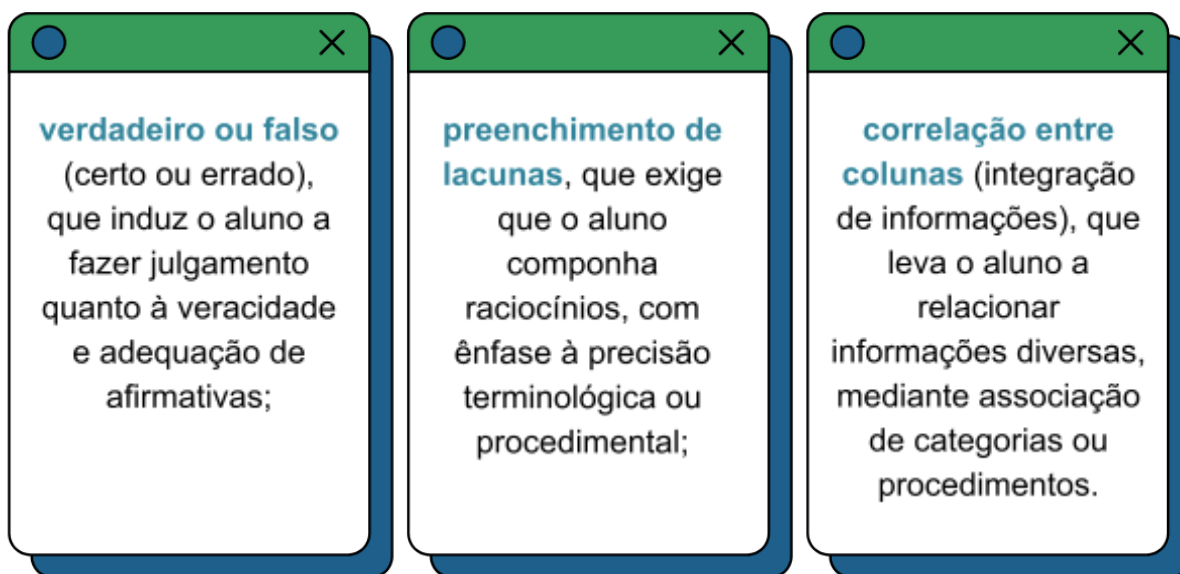


Recursos Interessantes

Um bom recurso ao construir alternativas é incluir erros comuns ou dúvidas levantadas pelos alunos com relação a determinado conteúdo.

O gabarito comentado é também uma estratégia interessante, pois, caso haja alguma dúvida em relação ao conteúdo ou à questão, o aluno tem acesso à resposta correta imediatamente. Esse recurso pode ser utilizado em questões abertas ou fechadas.

Além da múltipla escolha, são consideradas questões objetivas:



Esses tipos de questão têm a vantagem de permitir correção imediata, por meio de divulgação de gabarito impresso ou de acesso à resposta após a atividade. Em ambos os casos recomenda-se que as respostas sejam acompanhadas de comentários, para que o aluno perceba eventuais erros de raciocínio ou falhas de conhecimento.

A permissão de mais de uma tentativa de resolução de questões objetivas no ambiente virtual é instrumento que favorece o espírito reflexivo do estudante, ao mesmo tempo que lhe permite autoavaliar-se quanto à aquisição de conhecimentos.

6.1.1.2 Questões discursivas

Os formatos das atividades avaliativas podem ser os mais variados e precisam ser escolhidos pelo conteudista, tendo em vista, entre outros fatores, os objetivos de aprendizagem, o perfil do aluno e a natureza dos conteúdos. Nessa perspectiva, é altamente recomendável que também em cursos a distância, sejam propostas questões discursivas ao aluno, com a apresentação de resposta comentada.

São discursivas as questões que exigem elaboração de resposta pelo estudante, independentemente da extensão (palavra, expressão, frase, parágrafo ou texto). Conseqüentemente, admite-se a possibilidade de variação nas respostas em termos de formas de expressão ou de abordagem, conquanto se pressuponha uma essência informativa a ser apresentada.

Vejamos alguns exemplos de formatos de questões discursivas:



Atividades inseridas no próprio texto: têm a função de provocar o estudante a refletir sobre determinado tema, mesmo antes de começar a explanação.



Atividades de consulta direta: pede-se ao aluno que elabore, por exemplo, uma análise sobre um tema com base no que está sendo exposto.



Atividades argumentativas: solicita-se ao aluno que construa argumentos a favor ou contra determinado entendimento ou opinião corrente sobre o assunto, podendo recorrer a fontes diversas, citando-as para conferir embasamento ao debate.



Atividade de integração de informações: leva-se o aluno a relacionar informações diversas.



Atividades de transferência de domínio: o aluno é colocado em uma situação nova e levado a aplicar conhecimentos recém-aprendidos.




Estudos de caso: o aluno deve propor soluções ou alternativas viáveis para uma situação descrita com ênfase em um problema.



Atividades autoinstrucionais: V ou F, múltipla escolha, preenchimento de lacunas, etc., cuja correção é oferecida de imediato ao aluno, preferencialmente com comentários para que ele perceba eventuais erros de raciocínio ou falhas de conhecimento.

Para conferir eficácia a questões discursivas propostas, é fundamental que o conteudista seja preciso ao formular seu enunciado e seu comando. É necessário que ele esteja atento ao significado dos verbos que emprega para indicar o escopo da tarefa entregue ao estudante. Além disso, cabe a ele explicitar os parâmetros de qualidade que deseja ver cumpridos e que possam ser aferidos pelos recursos tecnológicos disponíveis, como extensão da redação, emprego de termos etc.

Abaixo, listamos parâmetros para o emprego de verbos nos enunciados elaborados.

 DEFINIÇÃO	 AMOSTRA DE VERBOS
<p>O aluno irá recordar ou reconhecer informações, ideias e princípios na forma de (aproximada) em que foram apreendidos.</p>	<p>Escreva - Liste - Rotule Nomeie - Diga - Defina</p>
<p>O aluno traduz, compreende ou interpreta informação com base em conhecimento prévio.</p>	<p>Explique - Resuma Parafrazeie - Descreva - Ilustre</p>
<p>O aluno seleciona, transfere e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão.</p>	<p>Use - Compute - Resolva Demonstre - Aplique - Construa</p>
<p>O aluno distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão.</p>	<p>Analise - Categorize Compare - Contraste - Separe</p>
<p>O aluno cria, integra e combina ideias em um produto, plano ou proposta novos para ele.</p>	<p>Crie - Planeje - Desenvolva Invente - Elabore hipótese(s)</p>
<p>O aluno aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.</p>	<p>Julgue - Recomende Critique - Justifique</p>

QUADRO 5 – Amostra de verbos para composição de enunciados de questões

6.2 CRITÉRIOS DE CERTIFICAÇÃO

Nos cursos credenciados pela ENFAM, os alunos são aprovados e certificados se obtiverem tanto a frequência mínima nos cursos presenciais quanto o aproveitamento mínimo nos cursos a distância, observado o parâmetro igual ou superior a 75% como critério para certificação.

Nos cursos que não são credenciados pela ENFAM, a área pedagógica avalia com base em todas as informações presentes no plano, qual será o critério adotado naquela ação educacional.

Veja a seguir os critérios para o cálculo da carga horária na perspectiva do aluno

6.2.1 Cálculo da carga horária de cursos a distância na perspectiva do aluno

A carga horária total de um curso é calculada na perspectiva do aluno; portanto, corresponde à soma do tempo que o aluno leva para percorrer a parte teórica e as atividades avaliativas, ou seja, para a leitura dos textos, escuta de *podcasts*, audiência de videoaulas, resolução de exercícios, participação nos fóruns de discussão — enfim, todas as tarefas definidas na matriz instrucional e no plano de curso.



- **Texto:** Em relação ao tempo médio de leitura de texto, consideramos os parâmetros informados por Preti (2010, p. 74):

“- Uma leitura reflexiva dá conta de 50 a 100 palavras por minuto (duas horas de leitura para uma unidade de 20 páginas, em média);

- Uma leitura lenta, que possibilite compreensão do texto, consegue, em média, ler entre 3 a 6 mil palavras por hora;

- Frases longas, tanto quanto as demasiadamente curtas, cansam. O recomendável é de 10 a 14 palavras para cada unidade significativa de informação (de 50 a 70 caracteres)”.

- **Aula síncrona:** o tempo da aula (minutos de duração).
- **Videoaula:** tempo exato de cada vídeo editado.
- **Exercícios:** observa-se o nível de complexidade para aferir o tempo concedido.
 - o **Baixa complexidade** — questões de múltipla escolha, correlacionar colunas de palavras e verbetes, V ou F de frases simples: **10 minutos cada questão.**
 - o **Média complexidade** — questões de múltipla escolha, correlacionar colunas com frases longas, V ou F de frases longas e complexas, questões de consulta direta, glossário, interpretação de texto e questão argumentativa: **25 minutos cada questão.**
 - o **Alta complexidade** — questões que exigem análise de texto e transferência de domínio (na qual o aluno é colocado em uma situação nova e deve aplicar um conceito recém-aprendido): **50 minutos cada questão.** Por exemplo, construção de glossários, estudos de caso simples (questão aberta), wiki, etc.
- **Fóruns** (como atividade avaliativa): transferências de domínio e estudos de caso — mínimo 120 minutos para cada tópico de discussão. (Esse tempo poderá ser analisado juntamente com o conteudista).



- **Atividade individual de redação de textos:** mínimo de 100 minutos.
- **Ambientação e fórum boas-vindas (cursos com tutoria):** de 1 a 2 horas-aula, ao longo de 3 dias úteis.

7. DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS

Nesta parte do manual, descrevem-se os instrumentos que as equipes da GEPED utilizam ao acompanhar e monitorar o desenvolvimento das ações pedagógicas. Portanto, muitos desses instrumentos são repassados aos formadores, docentes e conteudistas, a título de sugestão e orientação.

7.1 Elaboração de Cronograma de Curso na Modalidade a Distância

O ideal é que nessa etapa todo o conteúdo do curso já esteja entregue, mas, quando isso não é possível, fazemos o cronograma assim que houver definido o conteúdo programático, a metodologia e a carga horária do curso.

IMPORTANTE



Estabelecemos a carga horária de cada unidade a partir do material didático.

Consideramos que o tempo de estudo diário do aluno é de, em média, de uma hora-aula por dia.

Consideramos que o aluno realiza o curso em dias úteis. Dessa forma, o cronograma deve ser estruturado, considerando-se que as atividades são feitas em dias úteis apenas.

Por exemplo: se uma unidade tem 6 h/a, no cronograma, iremos considerar 6 dias úteis.

Se uma unidade com fórum de discussão contém um tópico, sua duração mínima é de 5 dias úteis.

7.2 ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA DE CURSO NA MODALIDADE PRESENCIAL



Este é o roteiro-padrão para construção de cronograma de curso presencial.

1. Realizamos o planejamento das aulas junto aos formadores, elaborando a matriz instrucional e os planos de aula. Após o planejamento, saberemos quantos dias serão necessários para a realização do curso.
2. Consultamos os formadores a respeito de sua disponibilidade e conveniência das datas.
3. A área de formação agenda as datas com o SERAP.
4. As coordenações da GEPED solicitam o período de inscrição à área de formação responsável pelo curso.

⚠ Para elaborar um cronograma de curso na modalidade semipresencial, siga as instruções contidas nas seções 4.4.1 e 5.1, acima explicitados.



LEMBRETES IMPORTANTES PARA ELABORAÇÃO DE MATRIZ INSTRUCIONAL E DE PLANO DE CURSO

- 📌 Utilizar o modelo-padrão definido neste manual.
- 📌 Utilizar horas-aula para descrever tempo de leitura e realização de atividades.

🔍 **Observação:** Se o valor obtido contiver minutos, arredonde-o para cima.

✚ Considerar a hora-aula de 60 minutos.

✚ Considerar 100 pontos a pontuação total dos cursos. Dividir os 100 pontos totais entre as unidades, da maneira mais equilibrada possível.

✚ Considerar que a menor “parte” do curso é a UNIDADE.

✚ Atentar, também, para os seguintes aspectos:

- **Replicação de curso:** elaborar o cronograma do curso. Para tanto, inserir as alterações realizadas no plano de curso e enviar à área de formação responsável pelo curso.
- **Fórum boas-vindas e fóruns de discussão:** o aluno não poderá criar novos tópicos nesses espaços.
- **Fórum tira-dúvidas:** o aluno pode criar tópicos de discussão, e a pessoa responsável pelo AVA deve configurar para grupos separados.
- **Períodos de ambientação e módulos/unidades:** não iniciar e nem terminar em final de semana.
- **Mural de avisos:** somente o tutor e a equipe da Escola podem postar nesse fórum. A responsável pelo AVA deverá programar para grupos separados.
- **Material didático:** em algumas atividades, pode-se elaborar *templates* de entrega para facilitar a realização da atividade pelo aluno.

🔍 **Observação:** Verificar a possibilidade de conceder acesso conteúdo via qr code.

- **Cursos com tutoria:** não é recomendado módulo/unidade totalmente autoinstrucional.
- **Prazo para finalização do trabalho dos tutores:** após o término do curso para os alunos, o tutor terá cinco dias úteis para finalizar o seu trabalho no AVA do curso. Esse trabalho deverá ser acompanhado pela pessoa responsável pelo ambiente virtual.
- **Certificado:** será emitido em até seis dias úteis após o término do curso para os alunos.

7.3 ELABORAÇÃO DE PLANO DE AULA

O plano de aula é elaborado pelo docente para as aulas síncronas e presenciais, com a orientação da equipe da GEPED. Ele o constrói como um instrumento que favorece o alcance dos resultados esperados com o curso, ou seja, com base na justificativa e no objetivo geral do curso.

Recomenda-se observar a descrição de cada um dos itens que compõem o modelo e os tópicos abaixo, criados conforme as diretrizes pedagógicas do PPI da EJEJF.



Tópicos para orientação do docente na elaboração do plano de aula¹⁴

1. **Análise e delimitação do problema.**

→ Que problema da prática o curso/módulo pretende enfrentar?

2. **Elaboração dos objetivos específicos**, a partir da definição do problema e do que se espera que o aluno desenvolva em termos de competências profissionais.

3. **Indicação dos temas e subtemas** que serão estudados, os quais são definidos com base nos objetivos.

4. **Escolha das estratégias** adequadas aos objetivos. Nesse momento, o docente deve ter em mente as seguintes questões:

→ Quais competências quero desenvolver?

→ Quem são meus alunos?

→ Quais conhecimentos prévios eles provavelmente têm?

→ Quais ancoradouros são necessários?

Apresentar organizadores prévios: conhecimento que servirá de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa saber para que

¹⁴ Tópicos organizados a partir de materiais elaborados pela Dra. Acacia Z. Kuenzer.

possa aprender significativamente com base na tarefa com que se depara. Especialmente, para mostrar ao aluno a relação entre o que ele sabe e o novo conhecimento.

- Qual a natureza do conteúdo?
- Que tempo tenho disponível?
- Qual é o espaço físico e quais equipamentos estão disponíveis?
- Que experiência didática tenho?

5. Para desenvolver o trabalho pedagógico, é necessário salientar que a aprendizagem:

- resulta de processos intencionais e sistematizados de construção de conhecimentos;
- não ocorre espontaneamente;
- demanda intervenção pedagógica competente (ação estratégica do professor);
- o aluno aprende quando se relaciona com o conhecimento pela mediação do professor.

6. Desafios para o docente:

- tirar o aluno da contemplação — levá-lo ao protagonismo, lembrando que a motivação resulta de uma necessidade que atende a uma finalidade;
- criar situações significativas, motivadoras, para que o aluno, ao se relacionar com o conhecimento, faça novas sínteses em que o conhecimento prévio adquire novos significados e fica mais elaborado, possibilitando que o aluno descubra, crie.

7. Como enfrentar?

- Problematizar: apresentar situações laborais práticas e estimuladoras, estimuladoras do trabalho intelectual.
- Apresentar a fundamentação teórica.

- Disponibilizar material variado para consulta.
- Indicar fontes: livros, revistas, artigos, sites, vídeos etc.



7.4 PLANEJAMENTO DA TUTORIA

A equipe da GEPED elabora o plano de tutoria para o tutor com o detalhamento das atividades necessárias a serem realizadas por ele no ambiente virtual de aprendizagem durante o curso. Geralmente, a pessoa responsável pelo planejamento da ação é quem elabora o plano de tutoria, que deverá ser enviado para o(s) tutor(es) com, pelo menos, três dias úteis de antecedência juntamente com o link de acesso ao AVA.

7.5 RELATÓRIO PARA PAGAMENTO DO CONTEUDISTA

1. Formatar as páginas elaboradas, conforme [Portaria conjunta n. 879/2019](#), que define a retribuição financeira aos docentes da EJEJF, cujos parâmetros sintetizamos abaixo.

→ Folha de tamanho A4, fonte Arial, tamanho 12 (doze), espaçamento 1,5 (um e meio) entre linhas, alinhamento justificado, margens superior e esquerda 3 (três) cm, inferior e direita 2 (dois) cm, com texto de, no mínimo, 25 (vinte e cinco) linhas.

→ Outras regras (não descritas na portaria):

- título centralizado;
- tamanho da fonte 10 na citação recuada;
- recuo do parágrafo em 1,25;
- sem espaço entre os parágrafos;
- referências recuadas à esquerda.
- imagens ilustrativas: excluir.

2. Realizar a contagem de páginas.
3. Informar via SEI, à área gestora da ação (docente interno), o número total de páginas elaboradas mais o tempo de duração da(s) videoaulas(s) editada(s).
4. Usar as regras da ABNT e casos omissos.

7.6 RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS E DA TUTORIA

A coordenação responsável deverá elaborar o “relatório de avaliação” cinco dias após o término dos cursos, tomando os seguintes cuidados:

- utilizar prioritariamente a avaliação do SIGA;
- nos cursos com tutoria, além da avaliação do SIGA, deverá ser enviada para os tutores a avaliação de reação na perspectiva do tutor;
- caso poucos alunos tenham preenchido a avaliação, será necessário o envio de um e-mail em massa para todos os alunos, solicitando o preenchimento;
- concluído o relatório, a coordenação deverá inserir esse documento no SEI ou então enviá-lo por e-mail para: GEPED, GEFOR, Coordenação administrativa responsável, Juiz auxiliar e DIRDEP.

➔ **Link para o modelo da avaliação do tutor:**

➔ **Link para a planilha que gera os dados (SIGA):**

➔ **Link para o modelo de relatório:**

7.7 Recursos para Organizar o Material e Despertar o Interesse do Aluno

Recomenda-se a inserção de seções especiais de texto ao longo do material didático, com o intuito chamar a atenção do aluno para aspectos relevantes do conteúdo.

Descrevem-se, a seguir, as categorias mais comuns, ressaltando que o conteudista pode configurar seções de texto em conformidade com o conteúdo abordado. Também pode criar títulos que despertem a atenção do aluno.

- **Alertas:** equivalem às recomendações que o professor faria aos alunos em uma aula presencial, chamando-lhes a atenção para riscos, armadilhas de linguagem ou erros frequentes. Também contemplam conceitos e esclarecimentos que poderiam truncar ou interromper a explicação, a argumentação ou a descrição de procedimentos e processos.

Títulos sugeridos: “Fique alerta!”, “Atenção!”, “Importante”.

- **Chamadas à reflexão:** convidam o aluno a pensar em informações interessantes e surpreendentes sobre o tópico em estudo. Podem apresentar fatos históricos, dados estatísticos e citações relevantes, a fim de atrair a atenção do aluno.

Títulos sugeridos: “Momento de reflexão”, “O que você pensa a respeito?”, “Agora é com você” e afins.

- **Recomendação de materiais complementares e suplementares:** funcionam como um mural para indicar leituras e recursos adicionais sobre temas. Como aconteceria na sala de aula presencial, espera-se que cada recomendação seja acompanhada de uma justificativa sobre seu valor para os alunos.

Títulos sugeridos: “Saiba mais”, “Para saber mais”, “Texto complementar”, “Leitura suplementar”.

- **Epígrafes:** são citações que preparam o aluno para leitura de um capítulo de maneira mais reflexiva. Podem causar maior impacto quando combinadas a imagens.

- **Verbetes de glossário:** são termos-chave que aparecem destacados ao longo do texto principal, com uma explicação sucinta de seu significado. Geralmente aparecem com a primeira ocorrência do termo.
- **Índice remissivo:** lista de assuntos apresentada geralmente ao final do material, em ordem alfabética, com a indicação de sua respectiva localização no texto (número da página).
Quando organiza apenas nomes de autores, personagens ou autoridades, recebe o nome de **índice onomástico**.
- **Imagens, gráficos e infográficos:** a utilização de imagens e gráficos para destacar determinada parte do conteúdo quebra a linearidade da leitura, possibilita a montagem de mapas conceituais e torna o estudo mais interessante.

Ao planejar o material didático, o conteudista deve cuidar da microestrutura do texto tanto quanto da sua macroestrutura.

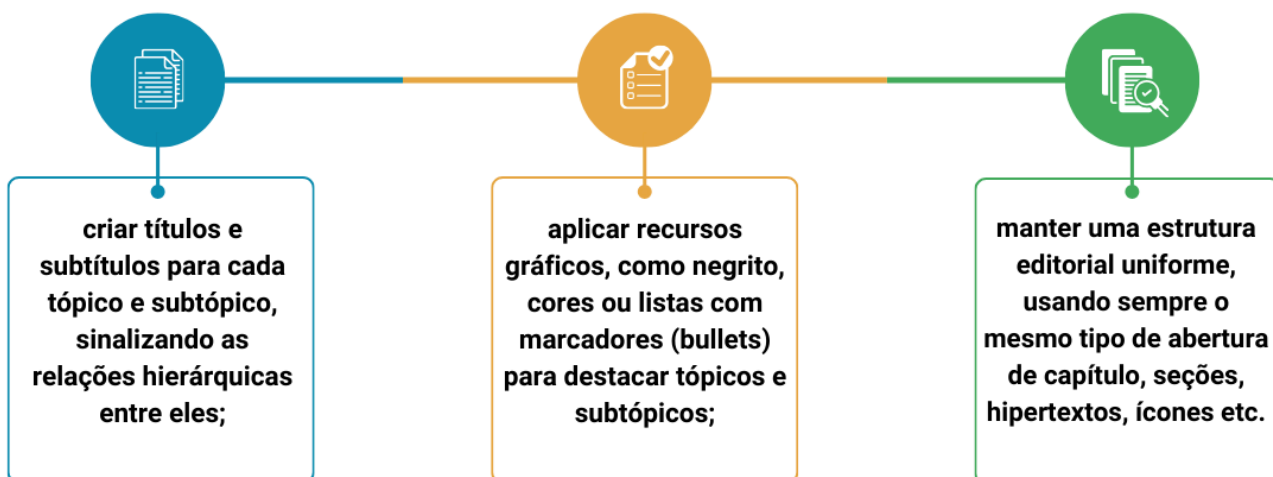


FIGURA 7 – Cuidados com a macroestrutura do material didático produzido

7.7.1 Parâmetros de qualidade do texto

Exige-se que o redator de textos técnico-didáticos tenha pleno domínio do conteúdo. Contudo, para que maximize o potencial de aprendizagem do aluno, é preciso que elabore textos bem articulados e dialógicos, equilibrando densidade informativa com ênfase aos aspectos ordenados segundo os objetivos do curso.



Em síntese, os parâmetros de qualidade do texto técnico-didático são os seguintes.

- **Correção ortográfica e gramatical:** qualidade obrigatória.
 - Para resguardar o atendimento a esse parâmetro, o material didático é submetido a revisão de língua e estilo.
 - Padronizar o uso de maiúsculas e minúsculas, itálicos e negritos, abreviaturas e siglas ao longo do texto também facilita a leitura e a compreensão.
- **Clareza:** é qualidade que torna um texto compreensível para o leitor ao qual ele se destina. Pressupõe emprego de terminologia adequada e construção frasal amigável.
- **Concisão:** consiste em conseguir o máximo de expressividade com o mínimo de palavras.
- **Formalidade:** consiste em utilizar formas respeitosas de tratamento ao leitor bem como cânones da linguagem técnica. Sugere-se o emprego de nível formal de linguagem, sem necessidade de avançar para a norma culta e o tecnicismo, nem ceder ao coloquialismo.
 - Evita-se o uso de gírias e clichês.
 - Tratar o aluno como interlocutor direto (usando, por exemplo, “Você aprenderá...”), pois isso reforça a ideia de proximidade e diálogo.

- **Coerência:** consiste na adequação da expressão em termos de verossimilhança e inteligibilidade, o que bem se alcança explicitando a relação entre palavras, expressões e frases. Um texto é coerente se:
 - há nexos e harmonia entre seus segmentos (coerência interna);
 - se veicula informações corresponde à realidade (coerência externa).
- **Intratextualidade:** consiste no entrelaçamento dos macrosegmentos textuais, visando a explicitar a relação entre eles. A atenção à intratextualidade é procedimento que favorece a coerência interna. Suas principais estratégias são:
 - retomar informações relevantes, para ampliar o escopo da argumentação;
 - ao mudar de uma ideia para outra, de uma seção para outra, ou de uma unidade de estudo para outra, podemos incluir declarações como “Você se lembra de que estudamos...? Observe agora...”. Ou, de modo mais direto, podemos sugerir que o aluno retroceda no material (“Como tratamos anteriormente...”), a fim de rever conteúdos já abordados, ou que avance a seções posteriores (“Veja a seguir...”), antecipando informações que ainda serão exploradas.
- **Intertextualidade:** trata-se da interlocução com outras obras, o que se faz pelos seguintes meios principalmente: inserção de citações diretas e indiretas (com indicação de fonte, preferencialmente); e indicação de referências bibliográficas.
 - Na citação direta, a reprodução do discurso alheio é literal, mantendo-se a mesma grafia e pontuação. Nesse caso, a citação deve aparecer obrigatoriamente entre aspas e o crédito à fonte original é dado logo após a citação, informando o sobrenome do autor seguido da data de publicação.
 - Na citação indireta (ou paráfrase), sem uma reprodução literal, o conteúdo é reescrito com palavras diferentes. Nesse caso, não empregamos aspas nem distinguimos o texto com outro

tipo de letra ou tamanho, mas devemos informar claramente a fonte (incluindo sobrenome do autor, ano de publicação e número da página onde se encontra o texto).

Recursos não verbais de linguagem também auxiliam na composição do texto técnico-didático e capturam a atenção do aluno-leitor, direcionando-a para os aspectos relevantes do conteúdo. Por isso, é importante que o conteudista:



- selecione imagens significativas, a título de síntese de informações, ilustração, exemplos atinentes a aspectos do conteúdo;



- selecione ou construa gráficos, organogramas e tabelas para apresentar informações de forma sintética.

✓ É imprescindível indicar a fonte de imagens, gráficos e quaisquer recursos não verbais colhidos em obras de terceiros.

7.8 ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Não é necessário que as equipes assumam tom professoral frente a formadores, docentes e conteudistas ou discorram sobre teorias de aprendizagem. Basta que, tendo compreendido a essência dos pressupostos e concepções adotados pela Escola (com suas implicações), tentem contribuir para que a *expertise* dos especialistas — qualquer que seja sua área — traduz-se em discurso, atividades e avaliações consistentes e coerentes, o que se alcança em diversos momentos do acompanhamento pedagógico, principalmente durante o planejamento da ação. Nessa perspectiva, ouvir é fundamental, porque o domínio do conteúdo está na esfera do docente, sendo necessário ao *designer* instrucional ressaltar as melhores oportunidades de articulação entre teoria e prática.

No horizonte de consciência dos membros das equipes, devem orbitar os diversos fatores do processo de aprendizagem, para que sejam evocados na interação com formadores, docentes e conteudistas, no ato de elaboração conjunta da matriz instrucional e do plano de curso, na forma de sugestões de metodologias e propostas de atividades.

Essa postura deve ser mantida nas demais oportunidades de interação, visando ao acompanhamento da ação educacional e seu contínuo aprimoramento. O *designer* instrucional zela para que o material didático produzido contenha e reverbere os fatores de aprendizagem significativa e duradoura.



FIGURA 8 – Fatores do processo de aprendizagem significativa e duradoura.

Os materiais didáticos produzidos no âmbito da Escola Judicial destinam-se ao ensino na modalidade presencial, a distância e híbrida. Materializam-se em gêneros textuais diversos, com destaque para apostila, com textos expositivos e instrucionais, e exercícios.

São duas as providências iniciais para acompanhamento da produção de material didático:

- 1 identificar elementos teóricos e práticos promotores de interfaces do trabalho do *design* instrucional com a produção dos materiais didáticos;
- 2 reconhecer e aplicar indicadores e parâmetros para a avaliação de materiais didáticos produzidos;

7.8.1 Identificação de interfaces

Interfaces são pontos de convergência entre teoria e prática pedagógica, nos quais há notória oportunidade de modelar a forma como o estudante terá contato com o conteúdo dos cursos. O trabalho de *design* instrucional contribui sobremaneira da produção de material nos seguintes momentos:

- condensação da intenção educativa em um plano estruturado de ensino-aprendizagem (planejamento);
- tradução da intenção educativa, mediante configuração das atividades no ambiente de aprendizagem virtual (configuração do AVA);
- configuração da versão final do texto, que contempla tanto a formatação do material produzido (identidade visual e legibilidade) quanto a revisão de língua e estilo dos textos (correção).

Na fase de condensação, há muitas oportunidades de contribuição do *design* educacional, destacando-se: equalização de carga horária em face de temas e subtemas (conteúdo); escolha de metodologias ativas; definição de procedimentos aferição de desempenho, com resguardo de espaço para aplicação dos três tipos de avaliação (diagnóstica, somativa e formativa).

Além disso, em razão de sua visão panorâmica e institucionalizada do processo, as tarefas realizadas pelo *designer* instrucional visam a intervir com sugestões e orientações no sentido de, ao longo da estruturação das ações:

- criar ou ressaltar relação entre ações educacionais concluídas ou em desenvolvimento, contribuindo para configuração de itinerários formativos;
- promover a adequação do material à linguagem dialógica;
- aproveitar os recursos humanos e materiais disponíveis, fomentando o uso de tecnologias e espaços.

No que diz respeito ao material didático, a equipe GEPED zela pela concretização da proposta negociada com formador, docente ou conteudista, à medida que seus membros configuram o ambiente virtual de estudos, viabilizam os canais de comunicação com os discentes e cuidam da formatação dos textos, em conformidade com o plano de curso ou matriz instrucional.

7.8.2 Reconhecimento e aplicação de parâmetros avaliativos

Em síntese, as definições contidas no plano de curso e na matriz instrucional correspondem aos parâmetros de avaliação do material didático produzido. Por isso, os esforços da equipe concentram-se em:

- conhecer o plano de curso e a matriz de planejamento, consultando-os à medida que realiza o trabalho de inserção de conteúdo na plataforma (videoaulas, instruções e atividades), formatação do material escrito e revisão de língua desse material;
- verificar se o conteúdo desenvolvido contempla nominalmente os temas e subtemas indicados no planejamento (para tanto, convém compor o material didático escrito com sumário, que tem a vantagem de facilitar a localização de tópicos e subtópicos por discentes e pela equipe gestora);

- verificar se as atividades propostas gravitam, em sua maioria, sobre os temas principais e os subtemas a que o material dedica mais espaço (volume de texto);
- verificar se o viés adotado no texto produzido é coerente com o planejamento, o que pode ser feito mediante análise do vocabulário utilizado pelo conteudista, do espaço reservado aos subtemas e da distribuição de conteúdo em conformidade com o plano curso e a matriz instrucional;
- verificar se foram utilizados recursos gráficos (como cores e caixas de texto) que facilitem a leitura pelo discente;
- verificar se foram inseridas imagens relevantes (informativas, exemplificativas ou ilustrativas) e, se for o caso, sugerir essa possibilidade ao conteudista;
- verificar se foram exploradas formas de organização e formatação de texto consentâneas ao tipo de informação veiculada (por exemplo, fluxograma para explicar processos e tabelas para apresentar dados numéricos);
- revisar o enunciado das questões avaliativas, visando à aferição da precisão da instrução veiculada e do grau de desafio que significam para o discente;
- realizar formatação que favoreça a legibilidade do texto pelo discente;
- revisar os textos, buscando conciliar correção idiomática com dialogia salutar ao discurso didático-pedagógico.

7.8.2.1 Sugestão de quesitos avaliativos do material didático escrito

Quesitos (formulados como questões)	Sim	Às vezes	Não	Não avaliado
1. O desenvolvimento do conteúdo corresponde à organização proposta no plano de curso ou matriz instrucional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. A segmentação do conteúdo espelha a organização e a distribuição proposta no plano de curso ou matriz instrucional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Foi construído sumário ou índice para favorecer a localização de temas e de subtemas mais relevantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O viés adotado condiz com o que foi proposto no plano de curso e na matriz instrucional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Palavras-chave, conceitos importantes e informações relevantes receberam destaque ao longo do material? Se sim, identifique o(s) recurso(s) utilizado(s): <input type="checkbox"/> cor de fonte <input type="checkbox"/> sublinhado/negrito <input type="checkbox"/> formato de fonte <input type="checkbox"/> ícone temático <input type="checkbox"/> caixa de texto <input type="checkbox"/> tarja colorida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A condução do conteúdo foi feita de maneira dialógica (o conteudista dialoga retoricamente com o leitor-discente)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Foram utilizadas formas de organização ou formatos para facilitar a compreensão de certos fluxos informativos. Se sim, identifique quais: <input type="checkbox"/> tabela <input type="checkbox"/> gráfico <input type="checkbox"/> fluxograma <input type="checkbox"/> lista (com marcadores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Foram inseridas imagens significativas para favorecer a compreensão do conteúdo? As imagens inseridas servem a: <input type="checkbox"/> síntese de conteúdo <input type="checkbox"/> exemplo <input type="checkbox"/> ilustração simbólica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Foram inseridas imagens que valorizam esteticamente o material?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. As imagens a serem inseridas têm boa qualidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ao longo do texto, realizam-se atos de fala tipicamente interativos, como alerta, sugestão e lembrete?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>12. São usados recursos gráficos para assinalar os atos de fala tipicamente interativos? Se sim, identifique-os:</p> <p><input type="checkbox"/> cores de fonte <input type="checkbox"/> sublinhado/negrito</p> <p><input type="checkbox"/> formatos de fonte <input type="checkbox"/> ícones temáticos</p> <p><input type="checkbox"/> caixas de texto <input type="checkbox"/> tarjas coloridas</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>13. Existem seções destinadas a chamar a atenção para aspectos relevantes (como “Você sabia?”, “Alerta”, “Fique por dentro” etc.)?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>14. As questões avaliativas incidem sobre aspectos mais relevantes do tema principal?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>15. Os enunciados das questões avaliativas têm formulação clara, correta e objetiva?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>16. As questões propostas estão distribuídas em graus de dificuldade: fáceis, médias e difíceis?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>17. O gabarito apresentado é suficientemente esclarecedor, considerado o grau de dificuldade das questões?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>18. A quantidade e a tipologia das atividades condizem com o volume de conteúdo do curso?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>19. Existe relação entre o conteúdo das videoaulas e o conteúdo dos capítulos? Se sim, assinale as relações preponderantes:</p> <p><input type="checkbox"/> reiteração ou reforço de tópicos gerais;</p> <p><input type="checkbox"/> explicação ou minudência de aspectos específicos;</p> <p><input type="checkbox"/> tradução (conteúdo idêntico, mas abordado com facilidade);</p> <p><input type="checkbox"/> exemplificação ou apresentação de caso;</p> <p><input type="checkbox"/> atualização ou informação nova;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Após mensurar o desempenho do conteudista com base em parâmetros objetivos, a equipe pode repassar o plano de curso ou a matriz instrucional com ele, com o intuito de:

- solicitar ajustes;
- indagar da existência de imagens ilustrativas, exemplificativas ou informativas que poderiam ser inseridas;

- sugerir formas de (re)formatação de segmentos do texto.

Para solução de questões pontuais ou caso vislumbre de oportunidade de aprimoramento do material produzido, a interlocução com o conteudista pode consistir em sugestão via *email* ou contato telefônico.

7.8.3 Avaliação formativa do material didático

A análise do material didático escrito assume a função de avaliação formativa, cujos instrumentos e resultados potencializam a ação educacional ao desenvolver competências do conteudista e retroalimentar a instituição com dados relevantes para a tomada de decisão no âmbito operacional (administrativo e financeiro) e pedagógico.



A avaliação formativa do conteudista e, conseqüentemente, do material didático tem as seguintes características:

- toma o plano de curso e a matriz instrucional como parâmetros principais;
- permite mapear **o que, se e como** o conteudista concretizou o plano de curso e a matriz instrucional.
- ocorre durante o processo de construção da ação educacional;
- define prioridades com base no PPI e PDA da Escola;
- oferece *feedback* ao conteudista quanto ao grau de cumprimento da proposta de trabalho materializada no plano de curso ou na matriz instrucional, fornecendo-lhe subsídios para identificar falhas no processo e aspectos que merecem ser repensados, se não modificados (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e a própria avaliação);
- apresenta *feedback* ao conteudista quanto à eficácia das estratégias didáticas e metodologias que ele selecionou, considerando a natureza do conteúdo e os objetivos da ação educacional;

- leva em consideração o estilo de redação, de raciocínio e de abordagem do conteudista;
- antecipa possíveis efeitos do estilo do conteudista sobre diversos perfis de estudantes, buscando prever medidas alternativas para corrigir falhas de percurso ou ampliar seu raio de influência;
- avalia a condução do conteúdo, ao mensurar o nível de dificuldade que o estilo do conteudista e suas escolhas didáticas imprimem sobre os diferentes perfis de estudantes.

A avaliação formativa do material didático também pressupõe refletir sobre o modo como o conteudista buscou mobilizar diferentes tipos de informação, com enfoque construtivo-colaborativo.



FIGURA 9 – Três dimensões da competência relacionadas aos procedimentos de produção de material didático.

Trata-se de abordagem processual em que o planejamento define as formas de avaliação, e estas fornecem elementos para ordenar o processo

educacional em curso e aprimorar parâmetros para os próximos planejamentos.

Tal processo pressupõe a abertura ao diálogo e a capacidade de absorver críticas. Chama-se “feedback sanduíche” o modelo, no qual críticas ou sugestões de melhoria são o recheio das interações. As fatias identificam-se com a verbalização de reconhecimento (anterior e posterior) a um comportamento desejado ou a uma crítica formulada. Nesse modelo, a estrutura da interação compõe-se da seguinte ordem de movimentos:

1. valorizam-se os pontos fortes do objeto de avaliação (acolhida);
2. dialoga-se sobre o problema, com verbalização e escuta (negociação);
3. explicita-se o comportamento desejado (acordo).

Sendo necessário abordar problemas periclitantes ou temas delicados, sugere-se que a equipe adote o modelo de escada, em que os atos de fala são pensados para conduzir o diálogo com serenidade e assertividade, na direção de uma solução negociada.



FIGURA 10 – Estratégia de discurso baseada no modelo de escada

7.9 ORIENTAÇÕES PARA GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS

Videoaulas, material escrito e AVA são os três pilares da ação educacional e, por isso, devem ser harmônicos e coerentes entre si. Pressupõe-se uma “costura” entre essas três plataformas, visando à recursividade, ao alinhamento e à progressão do aprendizado.

Ao tratar com o docente a respeito da gravação das videoaulas, o *designer* instrucional deve abordar basicamente duas questões:

- **duração**, recomendando que não seja muito longas;
- **estratégias de discurso**, tendo em vista a oportunidade de capturar a atenção dos alunos para os aspectos relacionais e argumentativos.

No que diz respeito à estrutura do discurso construído nas videoaulas, o docente deve evitar repetição literal de texto escrito, conquanto os tópicos coincidam. Considerando que cada plataforma permite ressaltar certo aspecto do conteúdo ou conferir tratamento conforme a natureza da informação veiculada, espera-se o docente e o conteudista apresentem informações reiteradas, mas com recursos de linguagem ou formas de expressão adequadas a cada modalidade.



Durante as videoaulas, espera-se que o docente:

- utilize linguagem simples e direta, sendo coloquial sempre que possível;
- promova abordagem técnica de conceitos e institutos, buscando traduzi-los e exemplificá-los em seguida;
- simule interação com o estudante, por meio de perguntas retóricas e comentários;
- explore recursivamente os aspectos mais relevantes do conteúdo;
- esclareça a estratégia didática que aplica;

- dê prioridade a exemplos extraídos de sua experiência (profissional ou acadêmica);
- faça referência a elementos do material escrito, ou à sua estrutura, de modo a orientar a leitura do aluno.

Devido a seu perfil profissional e sua personalidade, cada docente tem uma postura diante da câmera. Não obstante, convém sempre imaginar-se diante de alunos, em uma classe presencial e, assim, produzir discurso dialogado e antecipar dúvidas.



Recomendações sobre a construção do discurso pedagógico

- Buscar expressar-se com clareza, concisão, precisão e objetividade.
- Dar preferência às frases curtas e bem articuladas.
- Preferir verbos ativos e diretos, evitando voz passiva e gerundismo.
- Evitar o uso excessivo de palavras impessoais como “este”, “isso” ou “o qual”.
- Explicar os termos técnicos.
- Usar pronomes que personalizem e aproximem os interlocutores, como “você”, “eu” e “nós”, evitando-se a expressão “a gente”.
- Ativar o conhecimento prévio do aluno, por meio de retomadas.
- Explorar recursos retóricos como analogias, repetições enfáticas, exemplos e comparações.



O aspecto não verbal da comunicação do também deve ser levado em consideração durante a gravação de videoaulas.



Recomendações sobre a postura durante a gravação

- Usar roupa com cor discreta, evitando listras, estampas, transparências e decotes.
- Não gesticular demais e tentar conter os vícios de linguagens que possam cansar ou distrair o estudante, dispersando sua atenção ao conteúdo).
- Transmitir o conteúdo de forma carismática e interativa. Muita seriedade pode acabar não despertando o interesse dos alunos em continuar a aprendizagem.
- Adotar tom de voz firme, mas sereno e pausado, cuidando da boa dicção.
- Verificar se o semblante transmite a sensação de serenidade e segurança. Afinal, o semblante é um dos aspectos mais importantes da expressão corporal.
- Não falar com as mãos nos bolsos, com os braços cruzados ou nas costas.

7.10 ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DOS AVA

O ambiente de aprendizagem veicula orientação, material complementar e atividades. Sua construção deve caracterizar-se pelos recursos de interatividade, visando ao compartilhamento de informações, mas também deve servir como ponto de apoio ao estudante.



No AVA, o volume de texto é reduzido e, por isso mesmo, precisa ser objetivo, claro e consistente.





Sobre os enunciados inseridos nos ambientes virtuais de aprendizagem, recomendam-se os seguintes cuidados.

- Apresentar orientações claras sobre o comportamento dos alunos, como:
 - ✓ código de conduta de participação nas discussões;
 - ✓ recursos tecnológicos;
 - ✓ propósito das discussões on-line.

- Explicitar objetivos para as discussões aos alunos, de forma clara.
- Inserir tópicos e questões relevantes, que complementam e expandem os materiais de estudo.
- Definir “tom” apropriado e requisitos para as discussões (por exemplo: discordar respeitosamente, apresentar argumentos baseados em evidências).
- Definir papéis e expectativas em relação aos alunos (por exemplo: “você deverá entrar no ambiente pelo menos uma vez por semana em cada tópico de discussão e fazer ao menos um comentário substancial na postagem do colega”).
- Cuidar da correção ortográfica e gramatical dos textos inseridos (se necessário solicitar apoio da revisão da GEPED).
- Apresentar, com clareza, os critérios de avaliação.
- Submeter a revisão do AVA ao coordenador ou à pessoa responsável pelo AVA.

7.11 ORIENTAÇÕES PARA AULAS SÍNCRONAS VIRTUAIS

As aulas síncronas virtuais são realizadas por meio de uma plataforma de comunicação por vídeo que permite a participação simultânea de alunos e docentes.

 <h3>Vantagens</h3>	 <h3>Desvantagens</h3>
<ul style="list-style-type: none">✓ Envolvimento pessoal em tempo real entre alunos e professores, o que aumenta o sentimento de comunidade e reduz a sensação de distanciamento.✓ Intercâmbio responsivo, o que tende a diminuir falhas de comunicação ou permitir sua rápida correção.✓ Maior flexibilidade temporal, experiências de aprendizagem diferenciadas e fácil acesso a materiais.✓ Mais tempo para que os participantes se envolvam e explorem o material do curso.	<ul style="list-style-type: none">✗ É mais desafiador agendar horários adequados para todos os alunos e professores.✗ Alguns alunos podem enfrentar desafios ou dificuldades técnicas, se não tiverem redes WI-FI de qualidade disponíveis, por exemplo.✗ Os participantes podem se sentir menos satisfeitos sem a interação presencial com colegas e professor(es).✗ Pode haver dificuldade de compreensão do material do curso sem interação em tempo real.



Para as aulas síncronas virtuais, é importante explicitar os seguintes aspectos.

- O tempo de início e de término da aula em minutos.
- A forma de atuação do docente, esclarecendo se com outro docente sobre o mesmo tema; se com outro docente, mas de diferentes áreas do conhecimento; se com a atuação de equipe multidisciplinar.
- Aviso ao Centro de Tecnologia e Mídias Digitais (CETED), previamente, sobre data e horário da aula, fazendo-se esse alinhamento via e-mail.



É importante que essa especificação conste na manifestação SEI ou na matriz instrucional e no plano de curso.

- Duração recomendada: máximo 3 horas e 30 minutos, com intervalo de 20 minutos.
- Estabelecimento de combinados entre todos os participantes, no início de uma aula síncrona, é importante, pois resguardam o bom andamento da aula.
 - É necessário acordar, por exemplo, se a câmera e o áudio dos participantes devem estar ligados ou desligados. E, se estiverem desligados, em quais momentos serão ligados. É bom lembrar que ver os participantes ajuda a estabelecer conexão e fomenta a interação.
 - A definição do momento e do canal para perguntas é ainda parte dos combinados. As perguntas serão encaminhadas via chat? Ou os participantes devem levantar a mão (quando esta funcionalidade estiver disponível)?
- As ferramentas Zoom e Cisco oferecem a possibilidade de organizar salas simultâneas, o que viabiliza o trabalho em grupo durante uma aula; possuem *whiteboard* (quadro branco) interativo disponível em "compartilhar tela", disponibilizam ferramentas para enquetes rápidas, cujos resultados podem ser compartilhados instantaneamente com os participantes.

6.11.1 SUGESTÕES DE RECURSOS INTERATIVOS



Apresentamos sucinta descrição de ferramentas a serem sugeridas aos docentes.

6.11.1.1 Kahoot

Kahoot é uma plataforma pensada para incentivar a estratégia de “gamificação” do ensino. Os professores-facilitadores criam questionários de múltipla escolha (sempre com quatro opções) e os alunos participam on-line, cada um com seu dispositivo (computador, *tablet* ou celular).

Os participantes não precisam criar uma conta. Basta fornecer o código (Game PIN) para acessar o *questionário* criado.

Existe possibilidade de inserir fotos, vídeos ou planilhas para ilustrar melhor as questões. Depois de cada pergunta, o professor pode analisar imediatamente quantos participantes acertaram a resposta. Com isso, ele recebe *feedback* valioso quanto à compreensão da turma. Se todos entenderam, o *quiz* segue. Caso contrário, o professor pode decidir-se por explicar melhor a questão corrigida ou esclarecer diversas delas, em bloco, ao final da aula.

➔ **Tutorial sobre uso do Kahoot no Youtube:**

https://www.youtube.com/watch?v=laQLUb7eTeM&feature=emb_title

6.11.1.2 Miro

Miro disponibiliza quadros colaborativos on-line. A versão gratuita disponibiliza três quadros por usuário. Essas *placas* são infinitas e possibilitam a criação de diversos trabalhos interativos que podem ser segmentados com a criação de *molduras*.

O Miro disponibiliza diversos modelos (*templates*) on-line para ideação e *brainstorming*, estratégia e planejamento, mapeamento e diagramas, *workflows*, entre outros.

➔ **Tutorial sobre uso do Miro:** https://miro.com/app/board/o9J_kslRQfg=/.

➔ **Tutorial sobre uso do quadro branco em aulas remotas:**

https://www.youtube.com/watch?v=BF9wk7mPsTA&feature=emb_title

6.11.1.3 Mentimeter

[Mentimeter](#) é uma plataforma interativa que permite fazer apresentações interativas, além de possibilitar a criação de enquetes e votações em tempo real.



FIGURA 11 – Recursos do Mentimeter (captura de tela obtida do site da plataforma)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A GEPED salienta a importância de utilização deste manual técnico como fonte de consulta para o planejamento e desenvolvimento pedagógico na EJEJF; sobretudo, pela sua fundamentação em requisitos educacionais e normativos. Nele apresentamos, de forma sucinta e objetiva, o conhecimento reunido pela equipe pedagógica ao longo de sua prática na EJEJF e o aperfeiçoamento por ela obtido via estudos, pesquisas e adequações feitas para atender necessidades educacionais, normativas ou de inovação. Nessa direção, outras mudanças certamente ocorrerão e serão bem-vindas.

REFERÊNCIAS

BROWN, Tim. *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. *O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior*. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 3, p. 31-46, 2013.

COSTA, Sandra Aparecida da. *Mapas conceituais: um caminho para a aprendizagem significativa*. 2009. 92 p. Dissertação de Mestrado — PUC-SP, [s. l.], 2009.

DURAND, T. *Forms of incompetence: Proceedings Fourth International Conference on Competence-based Management*. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

ESCOLA Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF). *Plano educacional: Educação para o desenvolvimento profissional e excelência do Tribunal de Justiça mineiro*. Belo Horizonte: TJMG/EJEF, 2018.

ESCOLA Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes - 2016 a 2018*. Belo Horizonte: TJMG/EJEF, 2018.

FILATRO, Andrea. *Como preparar conteúdos para EAD*. - 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015.

FRANCO, Carolina Machado dos Santos de Sousa. *As possibilidades do podcast como ferramenta midiática na educação*. 2008. 120 p. Dissertação de Mestrado — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

GUSMÃO, Rogério; SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira; BARRETO, Denise Aparecida Brito. *Design thinking na educação: caminhos possíveis para uma inovação tecnológica não alienada*. *Fólio Revista de Letras*, v. 14, n. 2, p. 447-472, 2022.

INOCENTE, Luciane; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Márcio Luis. *Painel integrado: facilitador do processo de ensino e aprendizagem*. In: *Educação no Século XXI: metodologias*. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019. p. 36-41. ISBN 978-85-7042-137-1.

KUENZER, A. *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan./abr. 2003.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: (org) MORAN, José; BACICH, Lilian. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2017. p. 430. ISBN 978-85-8429-116-8. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Methodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

PASTANA, Claudionor de Oliveira; SANTO, Danielly Foro do Espírito; SOUSA, Isete da Silva. *Estratégias de ensino: algumas concepções na aplicação do GV/GO e do Brainstorming com acadêmico de Pedagogia*. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, p. 1-13, e34684, jan./jun. 2022. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.34684>.

PRETI, Oreste. *Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

PREVE, Andressa Isbrecht. *Técnica da controvérsia controlada: uma visão da metodologia ativa para o ensino de ciências direcionado a alunos surdos*. 2022. 65 p. Monografia — Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

ROCHA, Julciane. *Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação*. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2017. p. 430. ISBN 978-85-8429-116-8. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Methodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

ROGÉRIO, Fratin Lindo. *Design thinking aplicado à educação*. 2016. 136 p. Dissertação de Mestrado — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

SAIORON, Isabela et al. *World Café: desafios e métodos*. New Trends in Qualitative Research, v. 10, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/513>. Acesso em: 27 set. 2023.

TRACTENBERG, Régis (Org.). *Docência on-line independente: novos horizontes profissionais na Educação*. Livre Docência Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro (RJ), 2014.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda,

2017. p. 430. ISBN 978-85-8429-116-8. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

ZARIFIAN, P. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

eJEF |  TJMG