PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA PAULA MANSUR MÄDER

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS PARA OS DOCENTES NO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

CURITIBA
2019

MARIA PAULA MANSUR MÄDER

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS PARA OS DOCENTES NO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Marilda Aparecida Behrens

CURITIBA

2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

Mäder, Maria Paula Mansur

M181m 2019 Metodologias ativas na educação superior : desafios para os docentes no curso de publicidade e propaganda / Maria Paula Mansur Mäder ; orientadora, Marilda Aparecida Behrens. -- 2019
217 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.
Bibliografia: f. 199-212

1. Professores – Formação. 2. Tecnologia educacional. 3. Aprendizagem ativa. 4. Ensino híbrido. 5. Ensino superior – Estudo e ensino.
I. Behrens, Marilda Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 131
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Maria Paula Mansur Mäder

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às 14h, reuniu-se na Sala 3 (Pós) - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens, Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos, Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Dalla Costa, Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres e Prof.ª Dr.ª Raquel Pasternak Glitz Kowalski, para examinar a Tese da doutoranda **Maria Paula Mansur Mäder**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS PARA OS DOCENTES NO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h30. A avaliadora Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos, participou da banca de Defesa de Tese por videoconferência e está de acordo com termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens _____

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos Participação por videoconferência

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Dalla Costa _____

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres _____

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Raquel Pasternak Glitz Kowalski _____

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico este trabalho à memória da D. Mirian,
minha mãe.

O analfabeto do século XXI não será aquele
que não conseguirá ler ou escrever,
mas aquele que não puder aprender,
desaprender e, por fim, aprender de novo.
(Alvin Tofler)

AGRADECIMENTOS

Ouve-se falar por aí que escrever uma tese de doutorado é um trabalho solitário. Será mesmo?! A escrita em si, sem dúvida, é individual, característica comum do ato de escrever, mas o processo de construção de uma tese envolve tantas pessoas que quando paramos para refletir a quem gostaríamos de agradecer, percebemos que muitas pessoas contribuiram, direta ou indiretamente, para concretizar este trabalho. E mesmo correndo o risco de esquecer alguém, agradeço especialmente:

Ao Júlio César de Carvalho, meu amor, meu melhor amigo, meu parceiro e companheiro de todos os momentos e um dos grandes incentivadores nessa empreitada de doutorado, por tudo que pacientemente aturou nesses 4 anos.

À minha família, mas de forma muito especial minha irmã e madrinha Célia Maria Mansur Mäder Branco, que me apoiou em todos os sentidos, em todos os momentos, e não me permitiu nem cogitar a ideia de desistir do doutorado, ou de deixá-lo “pra depois”.

À minha orientadora, professora Marilda Aparecida Behrens, que compartilhou comigo seus conhecimentos, apresentou-me os encantos da Educação e orientou essa etapa da minha vida com sua sabedoria e, sobretudo, com muita paciência.

À professora Maria Altina Silva Ramos, que me recebeu em Braga, na Universidade do Minho, e que além de contribuir com meu trabalho e de providenciar todos os contatos para as entrevistas, acolheu-me de forma muito especial, não apenas no período em que estive em Portugal.

Às professoras Patricia Lupion Torres e Elizete Matos (*in memorian)*, que acreditaram no meu potencial e me aceitaram no PPGE.

À professora Rosa Maria Dalla Costa, que foi a primeira pessoa com quem compartilhei a notícia da aprovação no doutorado, e que aceitou gentilmente fazer parte da minha banca, trazendo valiosas contribuições.

Aos professores e colegas do PPGE da PUC-PR, pelas diversas trocas de conhecimentos, mas especialmente a Raquel Kowalski e a Liliam Martinelli, pela valiosa amizade muito além das paredes.

Aos amigos, os velhos e os novos, e também às amizades que nasceram “além mar”, que em diferentes momentos foram inspiração, foram torcida, foram apoio, alegria e em muitos momentos foram também compreensão.

Aos meus colegas de trabalho, que durante essa dura e longa jornada me quebraram inúmeros galhos.

Aos meus alunos, que são minha grande inspiração para a pesquisa, para ser cada dia melhor e assim poder lhes proporcionar uma aprendizagem realmente significativa.

A todos os professores e professoras que participaram das entrevistas para esta tese.

E não menos importante, agradeço aos meus mais fieis companheiros de jornada, meus peludinhos que estiveram ao meu lado, fazendo companhia e dando apoio emocional: Gaya *(in memorian)*, Tica, Flora, Nicolau e Rasputin.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal analisar as contribuições do desenvolvimento de metodologias ativas, com visão paradigmática da complexidade, aplicadas em disciplinas de formação específica nos cursos de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda. Para tanto, foram considerados pertinentes à pesquisa os temas da formação do professor (NÓVOA, 2007, 2009; ZABALZA, 2004; IMBERNÓN, 2013; TARDIF, 2014), bem como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação e a formação do professor para utilizá-las (PIERSON E KOEHLER, 2001; MISHRA, 2005; GABRIEL, 2013), além da conceituação sobre as metodologias ativas e o ensino híbrido (BERBEL, 2011; BARREL, 2007; ARAÚJO E MAZUR, 2013; NOVAK, 1999; MORAN, 2014; BACICH, 2015; BACICH E MORAN, 2018; CHRISTENSEN, HORN E STAKER, 2013; LEMOS, 2009; SANTAELLA, 2010, 2013, 2014). Na metodologia utilizou-se a pesquisa qualitativa de caráter exploratória, que envolveu na primeira fase a pesquisa bibliográfica, para fomentar o embasamento teórico, e na segunda fase as entrevistas semiestruturadas com professores que atuam na área investigada. Quanto à formação do professor, esta tese aborda a necessidade de formação continuada, especialmente no que tange a utilização de TDIC e de metodologias ativas, a fim de possibilitar a adoção de uma atitude mediadora no processo de ensino aprendizagem, atribuindo ao aluno o papel de protagonista, fato que ficou evidenciado nas entrevistas com docentes, tanto em Portugal quanto no Brasil. Por fim, relata-se a etapa de experiências de aplicação de metodologias ativas se apoiou na metodologia denominada *design-based research*, a fim de propor as práticas de aplicação de metodologias ativas em sala de aula, e análisá-las. Essas atividades oportunizaram reflexões, adaptações e reaplicações, conduzindo para possíveis modelos de aplicação a serem consolidados. Dentre muitos dos aspectos observados, foi possível perceber que o protagonismo na educação não é um papel adotado pelo aluno naturalmente, devendo ser provocado e promovido, paulatinamente, por meio das metodologias que conduzam para essa atitude. A partir dessa investigação e reflexão, pretende-se incitar um novo olhar para as metodologias ativas e para o ensino híbrido, como alternativas para o processo de ensino aprendizagem no ensino superior, tratando neste caso específico do curso de Publicidade e Propaganda.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Formação do Professor. Tecnologias na educação. Ensino Superior. Ensino Híbrido.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the contributions of the development of active methodologies, with a paradigmatic view of complexity, applied in specific training courses in the courses of Social Communication - Advertising and Propaganda. To that end, the themes of teacher education (NÓVOA, 2007, 2009, ZABALZA, 2004, IMBERNON, 2013, TARDIF, 2014) were considered relevant to the research, as well as the use of digital information and communication technologies (TDIC) in education and teacher training to use them (PIERSON & KOEHLER, 2001; MISHRA, 2005; GABRIEL, 2013), as well as the conceptualization of active methodologies and hybrid teaching (BERBEL, 2011; ARAÚJO E MAZUR, 2013 (2007), which is based on the results obtained by Bernanke and Moran (2008). In the methodology was used the qualitative research and exploratory character, in the first part of the thesis was based on the collection of secondary data, through a bibliographical research, to foment the theoretical base; for the second part, focused on the semi-structured interviews, in order to obtain primary data on the experiences of teachers in the application of active methodologies. Regarding teacher training, this thesis addresses the need for continuous training, especially regarding the use of TDIC and active methodologies, in order to allow the adoption of a mediating attitude in the learning teaching process, giving the student the role of protagonist, a fact that was evidenced in the interviews with teachers, both in Portugal and in Brazil. Finally, it is reported the stage of experiments of application of active methodologies if it was based on the methodology denominated design-based research, in order to propose the practices of application of active methodologies in classroom, and to analyze them. These activities provided opportunities for reflections, adaptations and reapplications, leading to possible application models to be consolidated. Among many of the aspects observed, it was possible to perceive that the protagonism in education is not a role adopted by the student naturally, and should be provoked and promoted, gradually, through the methodologies that lead to this attitude. From this research and reflection, it is intended to encourage a new look at active methodologies and hybrid teaching, as alternatives to the teaching-learning process in higher education, dealing in this specific case of the Advertising and Propaganda course.

Keywords: Active Methodologies. Teacher Training. Technologies in education. Higher education. Hybrid Teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- FASES DO ENSINO DE COMUNICAÇÃO NO BRASIL 46
QUADRO 2– LISTAGEM DOS PARECERES E RESOLUÇÕES DA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NO BRASIL. 53
QUADRO 3 – COMPARATIVO ENTRE DOCÊNCIA ORIENTADA PARA O ENSINO E PARA A APRENDIZAGEM 69
QUADRO 4 - COMO CRIAR UMA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL GAMIFICADA 95
QUADRO 5 - REFERENCIAL DA TIPOLOGIA DAS ENTREVISTAS 120
QUADRO 6 - DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 122
QUADRO 7 - TEMA: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA 124
QUADRO 8 - TEMA: FORMAÇÃO CONTINUADA 126
QUADRO 9 - TEMA: METODOLOGIAS ATIVAS 130
QUADRO 10 - TEMA: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 133
QUADRO 11 - TEMA: FEEDBACK DOS ALUNOS 137
QUADRO 12 - TEMA: FORMAÇÃO CONTINUADA 140
QUADRO 13 - TEMA: METODOLOGIAS ATIVAS 142
QUADRO 14 - TEMA: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 146
QUADRO 15 - TEMA: REDES SOCIAIS 148
QUADRO 16 - TEMA: FEEDBACK DOS ALUNOS 149
QUADRO 17 - DIFERENTES DENOMINAÇÕES PARA A METODOLOGIA DBR 153
QUADRO 18 - PLANO DE ENSINO DE REDAÇÃO PUBLICITÁRIA I 160
QUADRO 19 - PLANO DE ENSINO DE REDAÇÃO PUBLICITÁRIA II 172
QUADRO 20 - DESCRIÇAO DO PROJETO DE DISSEMINAÇÃO “MISSÃO SOCIAL” 176

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (TPACK)..... 73
FIGURA 2 - PILARES DA APRENDIZAGEM INVERTIDA..... 100
FIGURA 3 - PROPOSTAS DE ENSINO HÍBRIDO..... 108
FIGURA 4 - MAPA CONCEITUAL SOBRE DBR..... 157
FIGURA 5 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE DBR..... 158
FIGURA 6 - FLUXOGRAMA DA PROPOSTA METODOLÓGICA A..... 162
FIGURA 7 - TRABALHOS DOS ALUNOS NA PROPOSTA METODOLÓGICA A..... 164
FIGURA 8 - FLUXOGRAMA DA PROPOSTA METODOLÓGICA B..... 165
FIGURA 9 - TRABALHO DOS ALUNOS NA PROPOSTA METODOLÓGICA B..... 167
FIGURA 10 - GRÁFICO DA QUESTÃO 1 – QA_3PP..... 168
FIGURA 11 - GRÁFICO DA QUESTÃO 2 – QA_3PP..... 168
FIGURA 12 - GRÁFICO DA QUESTÃO 3 – QA_3PP..... 169
FIGURA 13 - GRÁFICO DA QUESTÃO 4 – QA_3PP..... 170
FIGURA 14 - GRÁFICO DA QUESTÃO 5 – QA_3PP..... 170
FIGURA 15 - FLUXOGRAMA DA PROPOSTA METODOLÓGICA C..... 173
FIGURA 16 - TRABALHOS DOS ALUNOS NA PROPOSTA METODOLÓGICA C..... 175
FIGURA 17 - FLUXOGRAMA DA PROPOSTA METODOLÓGICA D..... 177
FIGURA 18 - TRABALHOS DOS ALUNOS DA PROPOSTA METODOLÓGICA D..... 179
FIGURA 19 - GRÁFICO DA QUESTÃO 1 – QA_4PP..... 179
FIGURA 20 - GRÁFICO DA QUESTÃO 2 – QA_4PP..... 180
FIGURA 21 - GRÁFICO DA QUESTÃO 3 - QA_4PP..... 181
FIGURA 22 - GRÁFICO DA QUESTÃO 4 – QA_4PP..... 181
FIGURA 23 - FLUXOGRAMA DA PROPOSTA METODOLÓGICA E..... 184
FIGURA 24 - EXEMPLOS DE POSTAGENS REFERENTES À PROPOSTA METODOLÓGICA..... 186
FIGURA 25 - GRÁFICO DA QUESTÃO 1 – QA_8PP..... 187
FIGURA 26 - GRÁFICO DA QUESTÃO 2 – QA_8PP..... 188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1.1 JUSTIFICATIVA 14
1.2 MEMORIAL 18
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA 19
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA 20
1.4.1 Objetivo Geral 20
1.4.2 Objetivos Específicos 20
1.5 METODOLOGIA 21
1.6 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS 23

2 MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS 25

3 OS CURSOS E CURRÍCULOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NO BRASIL 38

4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR 55

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS 71
4.2 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTE 78

5 METODOLOGIAS DE ENSINO 83

5.1 METODOLOGIAS ATIVAS 87
5.2 A RELAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COM O ENSINO HÍBRIDO, A UBIQUIDADE E AS TECNOLOGIAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO 100
5.3 AS REDES SOCIAIS E SEU USO NA EDUCAÇÃO 111

6 METODOLOGIA DA PESQUISA 117

6.1 UNIVERSO DE PESQUISA 117
6.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 119
6.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS 121
6.4 A METODOLOGIA *DESIGN BASED RESEARCH* (DBR) 152
6.4.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA DBR APLICADA 157
7. PROPOSTAS DE APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ABORDAGEM HÍBRIDA ... 159
7.1 Proposta Metodológica A 159
7.2 Proposta Metodológica B 164
7.4 Proposta Metodológica C 171
7.4 Proposta Metodológica D 176
7.6 Proposta Metodológica E 182

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 190

REFERÊNCIAS 199

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PORTUGAL 213

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/CURITIBA 214

APÊNDICE C – GUIÃO DAS ENTREVISTAS 215

INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta como tema principal a discussão sobre propostas metodológicas, que contemplem a implantação de metodologias ativas para o ensino superior, considerando especialmente o contexto dos cursos de bacharelado, e neste caso específico o curso de Publicidade e Propaganda, a fim de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e otimizado. Envolvemos nessas propostas também a utilização de tecnologias que invadem as relações, tanto educacionais, quanto sociais, e em consonância com as expectativas de uma nova geração de estudantes, as chamadas gerações Y e Z[1].

Diante de diversas evoluções tecnológicas e da ampla acessibilidade à informação, e ainda que alguns docentes busquem novos caminhos para promover a aprendizagem de seus alunos, não é raro encontrar nas instituições de ensino superior (IES) a aplicação de antigos modelos pedagógicos, calcados em Projetos Pedagógicos engessados e que muitas vezes ainda sustentam uma prática docente baseada no paradigma conservador, fruto da influência do pensamento newtoniano-cartesiano. A consequência é pouca ou nenhuma interação com recursos tecnológicos, fato que necessita com urgência ser repensado, a fim de proporcionar um processo de ensino afinado ao ritmo acelerado de troca de informações e diversidade de modos de interação que marcam o momento atual.

Em plena segunda década do século XXI, não cabe mais no processo de ensino em nível superior a disjunção entre os chamados conteúdos teóricos e práticos, como se ambos não fossem interligados e tivessem por objetivo final a formação de um profissional capaz de enfrentar desafios constantes em sua vida e em sua carreira. Essa separação é comum em diversas áreas de conhecimento, mas neste trabalho nosso olhar se volta especialmente para os cursos de bacharelado. De acordo com Braga (2007, p. 21), essa "cesura é correlata a um pensamento que elabora teoria e prática como se estes dois modos pudessem se desenvolver isoladamente, passíveis de articulações posteriores, sobre materiais e

[1] A Geração Y, também chamada geração do milênio ou geração da Internet, é um conceito em Sociologia que se refere, segundo alguns autores, aos nascidos após 1980 (...), sendo sucedida pela geração Z, de pessoas nascidas no final da década de 90 até o presente, chamados de "nativos digitais".

processos prontos." Porém, se não houver na origem, formas de interação entre teoria e prática, tal interação não se dará em articulações posteriores.

A mescla ideal entre teoria e prática é sempre o grande desafio que as instituições encontram ao propor suas grades curriculares; encontrar o ponto de equilíbrio é quase uma utopia. Se por um lado se almeja atender prontamente as demandas do mercado, que cobram profissionais preparados para atuar desde os primeiros semestres do curso, corroborando com as expectativas dos estudantes que buscam subsídios para encontrar rapidamente seu "lugar ao sol" no campo de trabalho, por outro lado se vislumbra a formação de um profissional completo. Esse sujeito deve dominar não apenas a técnica mas também os conceitos, a teoria e a reflexão sobre a área e sua aplicação, configurando-se um profissional mais crítico quanto ao exercício de sua profissão, a fim de que possa criar novos modelos e não apenas reproduzir aquilo que já vem sendo aplicado, correspondendo a um mercado que espera também ousadia e criatividade dos novos profissionais, frente às constantes mudanças com as quais se convive na sociedade atual.

Por consequência das características de sua própria origem e formatação inicial, em que o curso surgiu para atender às práticas profissionais já incorporadas ao mercado, o curso de Publicidade e Propaganda tende a atrair jovens ansiosos por uma formação mais prática que teórica, mais ativa que reflexiva, na qual eles possam desfrutar de equipamentos e laboratórios de última geração para colocar em prática todo seu potencial criativo. Por outro lado, é sabido que a base teórica é um dos pilares que diferencia um curso superior de um curso técnico-operacional, almejando formar futuros profissionais que tenham capacidade inovadora e saibam resolver problemas que surgirão no futuro, e não apenas operadores de softwares para serviços "mecânicos".

Também cabe reflexão nesse contexto sobre a formação dos docentes atuantes em cursos de bacharelado, e aqui se observa não apenas o caso dos cursos de Publicidade e Propaganda, objeto desta tese, mas sim os professores de todos os cursos de bacharelado, já que nesses não são ofertadas disciplinas de formação para lecionar. Dessa forma, nesse contexto é bastante comum encontrarmos um corpo docente que se configura por dois subgrupos bastante distintos: os bacharéis com ampla experiência profissional, porém em sua maioria sem nenhum tipo de formação didática e/ou pedagógica, ou seja, aquele docentes “cuja preocupação centra-se em repassar o conhecimento gerado no mercado”,

conforme reforça Gomes (2005, p. 111), e os professores mestres e doutores, “encarregados de transmitir fundamentos teóricos” (GOMES, 2005, p.111) ministrados no curso, e que não raro se mostram descontextualizados da área do curso em que lecionam, pois muitas vezes lecionam em diversos deles e, consequentemente, não promovem a relação necessária entre suas disciplinas e a formação dos alunos. Possivelmente essa divisão é ainda reflexo da abordagem tecnicista, introduzida no país entre as décadas de 60 e 70 do século XX, que inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, tinham como principal objetivo adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Dessa forma, o docente encarregado de “treinar” o aluno para a sua futura função é normalmente aquele que possui os conhecimentos específicos da área, que serão úteis para a integração do aluno ao sistema. Porém, é justamente esse docente que carece de uma formação didática/pedagógica, e que hoje se depara com um conjunto de desafios que vão desde o perfil do estudante, que possui ilimitado acesso à informação e portanto não mais percebe o professor como a única fonte de conhecimento, passando pelas tecnologias disponíveis para o ensino e, especialmente, a demanda pela aplicação de metodologias que se mostrem eficientes nesse contexto, capazes de promover autonomia e aprendizagem significativa para esse novo aluno do século XXI. Por aprendizagem significativa se recorre ao conceito de Ausubel (MOREIRA, 1999, p.153), que a descreve como

> Um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica (...). A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos ou proposições relevantesI,* preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Dessa forma, o contexto que se configura é de grandes desafios, para os quais o docente deverá investir em um novo papel, assumindo que ensinar é inserir o aluno no processo e conduzi-lo na produção de seu próprio conhecimento, a fim de promover sua autonomia intelectual.

1.1 JUSTIFICATIVA

A sociedade contemporânea, intitulada Sociedade do Conhecimento, oferece cada vez mais acesso à informação e como consequência um grande aumento na

produção de conhecimento, tanto em quantidade como em velocidade. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)[2] abrem novos horizontes, e consequentemente novos desafios para pensar e adequar o processo de ensino no país. Não restam dúvidas de que a inserção cada dia maior da tecnologia na educação é um caminho sem volta, que só tende a se expandir, em todos os níveis do ensino.

Braga e Calazans (2001, p. 10) afirmam que "a cada nova invenção tecnológica, a sociedade atribui aos processos comunicacionais, desenvolvidos em torno da invenção, uma expectativa educacional". Temos uma sociedade migrando de um modelo industrial para um modelo denominado Sociedade do Conhecimento e da Informação em Rede, ou ainda, conforme denominam alguns autores, a Era das Relações, cercada de possibilidades de interação. (MORAES, 1997).

E justamente o novo paradigma, de acordo com Capra (1996, p.25) "pode ser chamado de uma visão holística que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas". E essa mudança de paradigma apresenta também novas abordagens na educação, conduzindo a novas práticas pedagógicas que buscam justamente superar a visão fragmentada do universo e reconstituir o todo nas diversas áreas do conhecimento.

O que encontramos nas salas de aula são alunos da chamada Geração Y (também chamada de geração do milênio ou geração da internet), que nasceram entre 1980 e meados de 1990.[3] São encantados com as novas tecnologias e com tudo que ela pode oferecer, mas devido à velocidade e à quantidade de informações a que têm acesso, são marcados pela superficialidade de conhecimentos. E quem chega a partir de agora às universidades é a Geração Z,[4] que não concebe a vida no planeta sem computador e sem conectividade, ou seja, a globalização e o acesso à informação, para eles, é algo com que convivem desde a infância. O grande desafio para trabalhar com esta geração é justamente oferecer mecanismos para aproveitar a informação a seu favor, ou seja, como estabelecer uma triagem em todo conteúdo que acessam na rede. Segundo dados do IBOPE de 2018, essas duas gerações já

[2] Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação serão mencionadas neste trabalho como TDIC.
[3] Geração Y. In: Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o_Y> Acesso em 22/09/2018.
[4] Geração Z. In: Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o_Z. Acesso em 22/09/2018.

somam 41% da população, e 73% dessa geração Z têm o estudo como prioridade e pretendem cursar uma universidade.

Cabe ainda observar os dados da pesquisa internacional sobre o perfil do universitário do século XXI, realizada pela Federação Internacional das Universidades Católicas (FIUC) e divulgada em agosto de 2012, a qual aponta que os universitários passam, em média, de duas a quatro horas por dia na internet. Cerca de 67% se relacionam por meio de redes sociais e o contato pessoal e direto é cada vez menor.

Para atender às expectativas dessas gerações quanto à sua formação, já não basta oferecer acesso à internet e vídeos atualizados para incrementar as aulas; eles são ansiosos e buscam resultados imediatos. Daí a grande dificuldade em prender a atenção de uma turma para uma aula expositiva teórica, enquanto a maioria deles está conectado nos mais diversos dispositivos, buscando referências e especialmente aplicabilidade para o que o professor está apresentando lá na frente, conforme alerta Cherubin (2012):

> Atualmente ocupando as classes de ensino fundamental e médio, a "geração Z" acabou com o reinado das aulas expositivas. Já não basta intercalar conteúdos e exercícios: para atrair a atenção dos jovens, a tecnologia é a principal aliada dos professores.

A metodologia que aborda um conteúdo de forma fragmentada deve dar espaço à interdisciplinaridade e à complementaridade, de modo que se realize a contextualização em diálogo com a práxis; que uma atividade sirva à outra de forma indissociável. E cabe, portanto, ao docente, servir de catalisador e articulador nesse processo.

De acordo com Freire (2007), do ponto de vista da abordagem progressista o indivíduo deve ser considerado o sujeito ativo de sua própria educação, assim este aluno deve apresentar-se como um sujeito criativo, participativo e crítico, que faz leituras do mundo com sua própria visão e vivencia uma relação dialógica proposta pelo professor, que por sua vez é um mediador, que ensina aprendendo e aprende ensinando. E o local de aprendizagem representa um espaço de diálogo, de transformação e de promoção de transformação social, aplicando sempre uma metodologia desafiadora ao instigar os alunos a questionarem e aprofundarem seus conhecimentos.

Dessa forma, torna-se evidente a relevância do papel docente e, portanto, a sua preparação para proporcionar ao aluno, por intermédio das TDIC, o acesso e a motivação para apreender e refletir acerca do aporte teórico, de fundamentos e contextualização de conteúdo. Do mesmo modo, o docente deverá estar preparado para otimizar o encontro presencial, da sala de aula e/ou laboratório/estúdio, para melhor aproveitamento das práticas criativas vinculadas à aplicação do ofício profissional.

Implementar metodologias ativas de forma abrangente no contexto de um curso superior representa um grande desafio, já que envolve desde a estrutura do curso, podendo inclusive ser necessário implementar alterações na matriz curricular, mas, principalmente, deve estar voltada para a formação adequada dos docentes para essa finalidade, que podem apresentar resistência às novas TDIC, ou mesmo dificuldades em assumir um novo papel, que atribui o protagonismo ao aluno. Além disso, não se descarta o desafio de gerir o perfil desses alunos, que poderão ainda chegar às salas de aula "viciados" em modelos passivos de aprendizagem. Portanto, a implementação de uma nova metodologia requer de todos os atores envolvidos no processo a compreensão de cada um de seus papéis a fim de se obter o resultado pretendido no projeto.

Por meio das novas tecnologias, é possível encontrar diversas maneiras de proporcionar essa relação interdisciplinar da teoria com a prática, e muitas delas ainda são inéditas no Brasil, ou estão em fase de aplicação experimental em pequena escala. Ainda são escassos os relatos de aplicação de propostas inovadoras, envolvendo metodologias ativas especialmente no ensino de Publicidade e Propaganda, o que resulta no interesse em investigar e desenvolver uma proposta aplicada a esta área, abrangendo desde a reflexão para criação do projeto até os desafios para sua implementação, incluindo especialmente a formação docente para atuar neste contexto.

O retrato desse cenário nos leva a entender que investir em novas metodologias, que ofereçam a esses alunos a possibilidade de aprender por meio das tecnologias, de forma colaborativa e contextualizada, poderá se tornar o grande diferencial da educação para as novas gerações. No caso de cursos como Publicidade e Propaganda, que apresentam em sua grade curricular uma carga representativa de conteúdo teórico-prático, o uso de novas tecnologias para mesclar

os conteúdos poderá ser a adequação necessária para manter as práticas sem detrimento do aporte teórico.

1.2 MEMORIAL

Iniciei minha carreira como docente no ensino superior no ano 2000, quando havia recém-concluído uma especialização *lato sensu.* Apesar de ter feito duas graduações – bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas, e licenciatura em Letras – Português – e de ter tido poucas experiências na docência, ministrando cursos de redação pré-vestibular, aulas de língua portuguesa em curso preparatório para concursos, além de muitas aulas particulares, a oportunidade de lecionar numa universidade me encantou, ao mesmo tempo que se mostrou um grande desafio. Lembro-me que, ao me preparar para os primeiros contatos com aqueles que seriam os “meus” alunos, refleti muito sobre “que professora eu gostaria de ser”, e visitei as memórias de minhas duas graduações a fim de identificar os perfis que eu considerava os melhores, daqueles professores que fizeram diferença em minha formação acadêmica, e por que não dizer, humana. E foi dessa forma que me preparei para a docência e me apaixonei pela educação, tendo como inspiração aqueles que foram meus professores, mas por outro lado sem nenhum tipo de formação para a docência no ensino superior.

E dessa forma iniciei a carreira docente ministrando aulas de Língua Portuguesa nas habilitações de Comunicação Social (Publicidade e Propaganda; Jornalismo; Relações Públicas; Rádio/TV e Cinema), e disciplinas de formação específica no curso de Relações Públicas. Após um ano na IES, fui convidada a assumir um cargo de coordenação da habilitação de Relações Públicas, e com isso veio a tarefa de aprimorar o Projeto Pedagógico do curso a fim de receber a Comissão de Avaliação do MEC para o processo de Reconhecimento do Curso. Em meio a esse novo desafio, ingressei também no Mestrado em Comunicação e Linguagens, cada vez mais certa de que minha carreira seria no ensino.

Em 2003, defendi meu mestrado e passei a lecionar em outra IES; devido à temática de minha dissertação, passei a lecionar disciplinas específicas nos cursos de Publicidade e Propaganda e de Relações Públicas. Em julho de 2006, fui convidada a assumir a coordenação do curso de Publicidade e Propaganda, e poucos meses depois também assumi a coordenação do curso de Relações Públicas. Novamente recebi a atribuição de renovar os Projetos Pedagógicos dos

cursos, e assim fui aprendendo cada vez mais sobre a legislação pertinente ao ensino superior e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Nessa mesmo época, também me inscrevi para o banco de avaliadores do SINAES e participei das formações oferecidas pelo MEC/INEP, e já no início de 2007 passei a fazer avaliações para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em todo o país.

Meu envolvimento com a educação foi aumentando a ponto de eu não mais exercer nenhuma atividade profissional paralela, direcionando todo o meu trabalho para a docência e a gestão dos cursos, além das eventuais viagens como avaliadora do MEC. Passei a me interessar cada vez mais pelo ensino, a conhecer mais sobre a legislação e principalmente a aprender muito – na prática – sobre ensino superior e gestão de cursos. Em 2011, assumi um novo desafio de coordenação, em outra IES, ficando responsável pelo curso de Publicidade e Propaganda, e novamente dentre as atribuições me foi solicitado um novo Projeto Pedagógico para o curso.

Todas essas experiências não apenas me proporcionaram grandes aprendizados como me envolveram cada vez mais fundo com a educação, a ponto de eu escolher essa área para desenvolver minha pesquisa de doutorado. Motivada pela minha trajetória, pelos desafios que eu mesma enfrentei no contexto da docência do ensino superior, e que percebo também ser o desafio de muitos colegas docentes, e diante do cenário que se configura para o ensino superior nos últimos anos e também para os próximos, instigou-me à pesquisa o problema da relação entre a formação do professor-bacharel, as metodologias inovadoras e a tecnologia, para o qual direciono esta reflexão e consequente proposta de implementação de metodologia ativa, de características híbridas, a partir de uma visão paradigmática da complexidade. A proposta não pretende sanar todas as dificuldades desse referido cenário, mas acredita-se que possa ser norteadora para auxiliar novas propostas e aplicações no âmbito dos cursos de Comunicação Social.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A partir do contexto exposto, e diante de um cenário caracterizado pelos desafios de um paradigma complexo; pela visão transdisciplinar e pela formação docente necessária para integrar no processo de ensino as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), a ubiquidade na aprendizagem e pela necessária convergência entre teoria e prática, o problema de pesquisa deste trabalho é o

seguinte: *como desenvolver e aplicar metodologias ativas que atendam ao paradigma da complexidade, em cursos superiores de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda?*

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições da aplicação de metodologias ativas, com visão paradigmática da complexidade, aplicadas em disciplinas de formação específica nos cursos de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Investigar os conceitos de paradigma da complexidade, de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, a fim de sustentar a proposta de pesquisa por meio desses pressupostos;
- Pesquisar sobre as origens dos cursos de Comunicação Social no Brasil, especialmente o de Publicidade e Propaganda e a implicação desse contexto nas características do curso;
- Investigar sobre a formação do docente, especialmente de curso superior;
- Explorar metodologias ativas numa visão inovadora que se apresentem como soluções adequadas para a proposta em questão;
- Analisar o uso de redes sociais com finalidades pedagógicas no ensino superior;
- Pesquisar sobre as metodologias aplicadas em cursos superiores de Publicidade e Propaganda de IES de Curitiba;
- Levantar contribuições de professores participantes sobre a sua formação no ensino superior, bem como sobre o seu preparo para atuar no contexto das metodologias ativas e a implantação dessas metodologias nos cursos em que atuam;
- Identificar as TDIC utilizadas na educação, especialmente no curso de Publicidade e Propaganda;

- Apresentar projetos-piloto em disciplinas de caráter teórico-prático no curso de Publicidade e Propaganda, a fim de testar a viabilidade de diferentes propostas de metodologias com características ativas e com TDIC.

1.5 METODOLOGIA

Quanto à metodologia, por meio de pesquisa bibliográfica foi possível fomentar o embasamento teórico acerca dos temas envolvidos na tese. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que conforme afirma Gil (2007 *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009 p. 35) proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, e por isso constitui importante etapa inicial no desenvolvimento de pesquisas científicas, por meio de leituras e estudos sobre o tema.

Numa segunda etapa do trabalho, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolveu-se a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas primeiramente a 5 (cinco) docentes de cursos superiores de Portugal, de áreas e formações variadas, e em sequência a 12 (doze) docentes dos cursos de Publicidade e Propaganda de 4 IES particulares de Curitiba, a fim de estabelecer um comparativo a partir da análise de conteúdo realizada a seguir. O critério estabelecido para este recorte das IES de Curitiba recorre à pontuação alcançada pelos cursos de Publicidade e Propaganda dessas IES nos 3 (três) últimos ciclos avaliativos do Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE), ou seja, 2009, 2012 e 2015, sendo considerados para compor o recorte aqueles que alcançaram nota 4 (quatro) em pelo menos 2 dos ciclos avaliativos, não necessariamente em ciclos consecutivos. Assim foram realizadas, no total, 17 (dezessete) entrevistas.

A terceira etapa destina-se a análise dos dados qualitativos, utilizando-se da técnica de análise do conteúdo, que conforme Bardin (1979) representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

A análise de conteúdo enquanto técnica de análise de dados qualitativos apresenta diferentes modalidades: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. Para este trabalho,

considerando os objetivos propostos, utiliza-se a análise temática, condizente com a abordagem qualitativa, e que leva em consideração as afirmações sobre o assunto/tema proposto. Conforme Minayo (2007, p.36), a análise temática ocorre em três fases, adotadas neste trabalho:

> 1) Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de "leitura flutuante". 2) Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas. 3) Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro.

A quarta e última parte do trabalho apresenta-se pautada na metodologia do *Design-Based Research* (DBR), adotada por ser a que mais se aproxima da proposta de intervenção a que se propõe este trabalho. De acordo com Matta; Silva; Boaventura (2014, p.25)

> a metodologia DBR se propõe a superar a dicotomia e mesmo a discussão sobre pesquisa qualitativa ou quantitativa, desenvolvendo investigações com foco no desenvolvimento de aplicações e na busca de soluções práticas e inovadoras para os graves problemas da educação, podendo para isso usar tanto procedimentos quantitativos quanto qualitativos (...)

Ainda os mesmos autores (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014) remetem ao pensamento de John Dewey a origem remota dessa metodologia, já que este indicava a educação como um conhecimento prático, com estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento de soluções aplicáveis à prática concreta dos ambientes de ensino-aprendizagem. Essa etapa destinou-se à aplicação de experiências práticas de metodologias ativas e posterior descrição do processo desenvolvido em sala de aula, com as conclusões dessa experiência.

Dessa forma, pretendeu-se com essa trajetória de pesquisa, estabelecer uma relação entre as metodologias ativas e as suas possíveis aplicações práticas na sala de aula de Publicidade e Propaganda com a formação dos docentes, e considerando ainda a possibilidade do uso da TDIC.

1.6 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

A fim de atender aos objetivos propostos para esta pesquisa, o trabalho foi estruturado em seis capítulos: no primeiro, apresenta-se a introdução, na qual são descritas a justificativa do trabalho, a delimitação do problema, os objetivos – geral e específicos – da tese e a metodologia utilizada. Também faz parte deste capítulo a apresentação do memorial da pesquisadora.

O segundo capítulo propõe uma reflexão sobre as mudanças paradigmáticas no contexto sociocultural, que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, e para tanto são trazidos autores como Marcondes (2002), Kuhn (2003), Morin (1991, 2000), Behrens (2013) e também Gabriel (2013), que acrescenta um ponto de vista sobre as implicações das tecnologias digitais no contexto de mudanças paradigmáticas.

No terceiro capítulo, apoiado especialmente na pesquisa de Moura (2002) sobre a implantação dos cursos de Comunicação Social no Brasil, e também nas discussões de Durand (2006), Pinho (1995; 1998) e Oberlaender (1999) sobre a formação da área específica de Publicidade e Propaganda, apresenta-se uma contextualização da área, afim de trazer para o ambiente da pesquisa as características do curso ao qual se propõe a aplicação de metodologia, objeto desta tese.

O quarto capítulo destina-se ao tema da formação do professor, discutido a partir das proposições de Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), Isaia (2003) e Imbernón (2013). São abordados os saberes docentes a partir de Tardif (2014), e também a formação docente no contexto das tecnologias do ponto de vista de Gabriel (2013), além de apresentar o conceito do TPACK, ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo a partir de Pierson e Koehler (2001) e Mishra (2005).

O quinto capítulo é dedicado às metodologias de ensino, por meio de autores como Manfredi (1993) e Behrens (2013) a fim de introduzir o conceito de metodologia ativa e apontar algumas metodologias que já se apoiam nesse conceito, a partir de Berbel (2011), Barrel (2007), Araújo e Mazur (2013), Novak (1999), Moran (2014), Bacich (2015), Bacich e Moran (2018), Christensen, Horn e Staker (2013), Lemos (2009) e Santaella (2010, 2013, 2014).

O sexto capítulo apresenta a metodologia de pesquisa aplicada nesta tese, descrevendo o universo da pesquisa, as técnicas e instrumentos de coletas de dados, o percurso de análise dos dados, com base em Bardin (1979), e ainda a descrição da metodologia denominada *Design-Based Research*, apoiando-se em Matta, Silva e Boaventura (2014), Wang e Hannafin (2005) e no *Design-Based Research Collective* (2013). Na sequência, são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com professores, tanto em Portugal quanto no Brasil, que possibilitam perceber melhor o cenário da sala de aula e da aplicação de metodologias ativas, e contribuem para as análises das aplicações práticas aplicadas em sala de aula pela pesquisadora.

No sétimo capítulo são apresentadas experiências de metodologias ativas aplicadas em sala de aula, no curso de Publicidade e Propagada, sobre as quais incidiram análises que, por conseguinte, subsidiaram ajustes nas metodologias, desenvolvendo-se, portanto, conforme propõe a metodologia de pesquisa DBR.

Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho realizado, considerando o diálogo da proposta prática aplicada com os conceitos teóricos apresentados nesta tese.

2 MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS

O contexto sociocultural no qual estamos inseridos neste século configura-se como um momento desafiador, por apresentar constantes, rápidas e significativas mudanças em diferentes esferas. Pode-se arriscar, inclusive, destacar os avanços tecnológicos como sendo os fatores mais significativos e que causam maiores impactos para a sociedade, e consequentemente para a educação. A tecnologia transformou completamente as relações humanas e, por conseguinte, os processos de ensino-aprendizagem devido ao amplo acesso à informação, promovendo reflexões acerca do papel do professor e das metodologias de ensino, e trazendo à tona a urgência de adequação de todo o processo a um novo paradigma que se instala.

O termo paradigma tem origem etimológica no grego *paradeigma*[5] e significa modelo ou padrão, portanto algo que pode servir como exemplo a ser seguido, porém esse termo apresenta-se utilizado de diferentes formas, e pode ser estudado a partir de, pelo menos, duas visões diferentes: a clássica e a contemporânea. Do ponto de vista clássico, paradigma possui uma natureza filosófica, e conforme afirma Marcondes (2002, p. 15) constitui uma das versões da Teoria das Formas, de Platão, representando um modelo, "um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto". Portanto, num sentido platônico, paradigma representa aquilo que é real, que é conhecido, ou ainda a visão que se tem das coisas, sobretudo o aspecto visualizado das coisas.

Já do ponto de vista contemporâneo, conforme a visão de Kuhn (2003), paradigma pode ser entendido como uma teoria ou um sistema dominante, durante determinado tempo, numa área científica específica. Essa definição tem estreita ligação com a evolução das Ciências, caracterizada pela especialização, em que a ênfase se encontra no conhecimento. Apesar do autor se referir a paradigma a partir do conceito genérico de modelo ou padrão aceitos, ele utiliza em sua obra dois sentidos, pois por um lado, indica que paradigma constitui "a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade

[5] CUNHA, A.G. Dicionário etimológico da Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

[científica] determinada" (idem, p. 220); e por outro, refere-se como "as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal " (idem, p. 220). Em síntese, a partir da visão de Kuhn, paradigma configura-se como a solução exemplar para um problema considerado relevante por determinada comunidade científica.

Já para Morin (2002), os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas que estão inscritos culturalmente em cada um, e que um paradigma apresenta "conceitos fundamentais ou as categorias-chave da inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outros) entre os conceitos ou categorias" (idem, 2002, p. 304). Tal definição apresenta, ao mesmo tempo, caráter semântico, já que apresenta o sentido; caráter lógico, pois determina as operações lógicas principais, e ainda um caráter ideológico, pois é "o princípio primeiro de associação, eliminação e seleção que determina as condições de organização das ideias" (Ibidem, p. 304). É relevante destacar que, para Morin (1991), paradigma não remete apenas ao saber científico, mas sim de forma muito mais ampla acolhe todo o conhecimento, todo o pensamento, todo o sistema noológico.

Diante de tal abrangência, caracteriza-se um confronto entre dois grandes paradigmas: o dominante na ciência moderna, denominado por Morin (1991) de disjuntor-redutor, e o emergente, uma nova visão designada pelo autor como paradigma da complexidade. Durante os dois últimos séculos o paradigma dominante, com suas características reducionistas e fragmentárias, influenciou todas as áreas do conhecimento, pautando o ensino pelo pensamento newtoniano-cartesiano, a partir de uma premissa de linearidade e de fragmentação do conhecimento em especialidades, promovendo a reprodução do conhecimento, suportado por uma metodologia que visava apenas a memorização e a repetição.

A superação desse pensamento, a fim de alcançar um novo paradigma, é o grande desafio para a educação do século XXI, em que docentes deverão construir novos caminhos para a aprendizagem de seus alunos por meio de metodologias capazes de preparar um novo cidadão, que conforme Behrens (2013, p. 15) caracteriza-se como um "cidadão sensível, intuitivo, feliz e que seja competente para contribuir na reconstrução da sociedade".

Assim, podemos considerar que vivemos um momento de ruptura entre duas diferentes dimensões: a primeira, baseada no paradigma newtoniano-cartesiano, de característica conservadora e fragmentada; e a segunda, que busca a produção de conhecimento, com características inovadoras, baseada na visão sistêmica que se opõe totalmente à visão fragmentada e busca, justamente, a contextualização e as inter-relações dos sistemas que integram o planeta.

Desde que Galileu Galilei, em 1638[6], descreveu a matemática da natureza, e assim demonstrou a importância das propriedades quantificáveis da matéria (forma, tamanho, número, posição e quantidade do movimento), a sociedade vem sendo influenciada pelo pensamento newtoniano-cartesiano. De acordo com Behrens (2013), esse paradigma não caracteriza um erro histórico, e foi necessário no processo evolutivo do pensamento humano. Porém esse pensamento, de característica reducionista, fragmentou a visão de realidade, separando emoção e razão, e deixou como rastro uma sociedade de produção de massa. Sob influência desses estudos, René Descartes (1596-1650) escreveu o "Discurso sobre o método", no qual propõe quatro preceitos: nunca aceitar algo como verdadeiro sem evidências concretas; repartir cada conceito analisado em tantas partes quantas fosse possível a fim de simplifica-las para resolvê-las; conduzir os pensamentos em ordem, sempre partindo do mais simples para o mais complexo; efetuar em toda parte relações metódicas completas e revisões gerais, que provocassem a certeza de não omitir nada.(BEHRENS, 2013).

Toda essa referência se tornou a base científica do século XX, e consequentemente pautou uma metodologia de ensino com foco na reprodução do conhecimento, de forma fragmentada, conduzindo o homem a separar ciência de ética e razão de sentimento. Todo o conhecimento científico do século XIX e meados do século XX é fruto desse método compartimentalizado, que se desenvolve sintetizado em manuais que oferecem descrições objetivas e inquestionáveis da natureza, e definem formas de interpretação do mundo, sustentados no modelo explicativo mecânico-causal.

Esse paradigma conservador, segundo Behrens (2013), influencia toda a sociedade, mas determina principalmente três abordagens pedagógicas:

[6] GALILEU GALILEI. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Galileu_Galilei&oldid=52146970>. Acesso em: 21 mai. 2018.

tradicional, escolanovista e tecnicista, trazendo consequências especialmente para a educação. Para a **abordagem tradicional** a escola é o lugar oficial onde se realiza a educação e o que é levado em consideração são os conteúdos apenas, não havendo lugar para reflexões. Nesse contexto, o professor é quem detém esses conteúdos e os transmite aos alunos, numa metodologia expositiva, sendo o papel dos alunos restrito a ler, copiar e decorar, para reproduzir tais conteúdos, inquestionáveis, na avaliação.

Na década de 30 do século XX, em contraposição à pedagogia tradicional, surge a proposta da **abordagem escolanovista (ou humanística)**, apresentando significativas mudanças para o ensino. A ideia era ter a escola como um espaço que instigasse a busca por aprendizados significativos para os alunos, que passava a ser a figura principal do processo, respeitado em suas diferenças, ou seja, os princípios que sustentam essa metodologia se referem à individualidade, às diferenças, aos ritmos individuais, às potencialidades de cada um e à liberdade, e portanto essa metodologia baseia-se no estímulo à experimentação, ao aprender fazendo e à constante busca pelo sentido do aprendizado, ou seja, pela integração dos conhecimentos ao contexto do aluno.

Nesta abordagem cabe ao professor o papel de "facilitador" da aprendizagem, com autonomia para criar seu próprio repertório e relacionar-se individualmente com cada aluno e, portanto, as relações estabelecidas entre o professor e o aluno assumem um caráter mais subjetivo, afetivo e individualizante. A partir dessa perspectiva, a metodologia está centrada num processo de aquisição de atitudes como empatia, acolhimento e consideração positiva incondicional, e o fato do aluno passar a ser o centro do processo subverte o princípio da relação pedagógica tradicional, de poder (a partir do saber) x submissão, estabelecendo o que Manfredi (1993) chama de relação mais simétrica de afeto-camaradagem.

A metodologia escolanovista leva em conta ainda as particularidades psicológicas e de idade do aluno, e apesar de tratar o aluno individualmente, valorizava também o trabalho em grupo, e a avaliação pautada na auto avaliação e na busca por metas pessoais. A proposta metodológica de caráter inovador e sobretudo ousado instigou um vasto campo de experimentações dos métodos ativos de ensino, cuja classificação Manfredi (1993) sintetiza como

> Métodos de trabalho individual (Método Montessori; Método Mackinder; Plano Dalton); métodos de trabalho individual/coletivo, que procuram harmonizar os dois tipos de atividades (Sistema Winteka; Plano Howard)); métodos de trabalho coletivo, que, sem renunciar ao trabalho individual, acentuam os aspectos da colaboração (Metodo de Projetos; Método de Ensino Analítico ou Global); métodos de carater social, que são aqueles que priorizam os aspectos ético-sociais (Cooperativas; Sistemas de Auto-gestão; Comunidade Escolar).

Dentre esses métodos, todos apresentam em comum a relevância da atividade por parte do aluno, a contextualização dos conteúdos e conhecimentos, a fim de promover significado, e a mudança do papel do professor como norteador do processo de aprendizagem. Porém, a implementação da escolanova, por exigir uma estrutura diferenciada, tanto em espaço físico quanto em preparo dos docentes, acabou restrita a algumas poucas escolas experimentais ou escolas destinadas à elite.

Entre as décadas de 60 e 70 do século XX, **a abordagem tecnicista** é introduzida no país, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e sob a forte influência da ditadura militar, com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Para Saviani (1985, p.16 *apud* BEHRENS, 2013, p.48) a pedagogia tecnicista buscou "planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência". Na abordagem tecnicista, a escola tem o papel de treinar os alunos e organizar o processo de aquisição de conhecimentos específicos e especialmente úteis para a sua integração no sistema, e este aluno, por sua vez, tem papel de simples espectador da realidade, devendo seguir à risca os manuais e instruções. Consequentemente o professor restringe-se ao papel de transmissor e reprodutor de conhecimentos, através de uma metodologia de ensino repetitiva e mecânica, a fim de avaliar os resultados unicamente através da resposta certa que demonstra a qualidade do aprendizado.

E assim o ensino segue organizado em partes isoladas, ou seja, em áreas, cursos e disciplinas, por períodos e/ou séries, limitando os profissionais a especialidades e afastando-os da visão de totalidade. Para Morin (2000) essas especializações nas disciplinas escolares conduziram grandes avanços na ciência moderna, mas hoje essas ciências disciplinares não colaboram com eficiência para solucionar os grandes problemas globais, pois a especificidade acaba por retirar o problema de seu contexto, dificultando a percepção da realidade, que depende da

totalidade para ser compreendida. E o agravante é que essa fragmentação do ensino se acentua à medida que o aluno vai atingindo o ensino superior, deixando claro a ele que a escola é responsável pela formação apenas do intelecto, sendo este absolutamente separado de qualquer valor ou sentimento, que não fazem parte da ciência e se restringem à formação familiar.

Porém, conforme aponta Behrens (2013), essa frieza da racionalidade e da objetividade científica tem sido questionada nas últimas décadas por educadores como Freire, Giroux, Capra que se preocupam com o futuro das gerações. Está mais do que evidente, especialmente no âmbito da educação, que o pensamento cartesiano já não se aplica ao contexto e às necessidades desta sociedade, e precisa, portanto, ser superado e substituído. Porém é importante deixar claro que a evolução e substituição de um paradigma não implica em denegri-lo, mas sim em perceber a necessidade de superá-lo em determinado momento em que há necessidade de se estabelecer novos modelos. Conforme Kuhn (1991, p.13) “paradigmas são as realizações cientificas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Neste momento, observa-se que a sociedade contemporânea, intitulada **Sociedade do Conhecimento**, convive com a revolução das tecnologias e da comunicação que oferece cada vez mais acesso à informação e como consequência um grande aumento na produção de conhecimento, tanto em quantidade como em velocidade. Mas, essas consequências, segundo Behrens (2013), não apresentam apenas avanços técnicos, científicos e eletrônicos, e infelizmente trouxeram desafios e angústias, levando ao estresse e à competitividade, a um pensamento isolado e fragmentado que impede o homem de ver o todo e retira a responsabilidade dos atos isolados perante a sociedade. Em síntese, o que temos diante de nós é uma sociedade "adoecida", marcada por desigualdades, em que a exploração de recursos da Terra em prol da ganância do consumismo atingiu níveis preocupantes, gerando violência, miséria, fome, desigualdade, e são constantes pautas de discussão ao redor do mundo, a fim de refletir sobre um novo paradigma capaz de perceber o todo e não apenas as partes.

Segundo Capra (1996, p. 25), "O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas", o que nos permite enxergar e estudar os

problemas dessa sociedade de forma contextualizada, já que estão todos entrelaçados e não podem ser tratados isoladamente. Ainda conforme Capra (1996, p.37)

> A percepção do mundo vivo como uma rede de relações tornou o pensar em termos de redes (...) outra característica chave do pensamento sistêmico. Esse "pensamento de rede" influenciou não apenas nossa visão da natureza, mas também a maneira como falamos a respeito do conhecimento científico.

Essa mudança de paradigma na ciência apresenta, portanto, novas abordagens também na educação, conduzindo a novas práticas pedagógicas que buscam justamente ultrapassar o pensamento cartesiano, superar a visão fragmentada do universo e reconstituir o todo nas diversas áreas do conhecimento.

Cabe esclarecer que esse paradigma inovador surgiu no final do século XX com diferentes denominações: Cardoso (1995), e também Brandão e Crema (1991) o denominam holístico, Prigorine (1986) e Capra (1996) o chamam de sistêmico; Moraes (1997), Boaventura Santos (1989) e Pimentel (1993) (*apud* Behrens, 2013, p.54) referem-se ao paradigma emergente, e Morin (2000) utiliza o termo paradigma da complexidade, porém a interseção se dá justamente na visão de totalidade e no desafio de superar a reprodução e atingir a produção do conhecimento.

O paradigma da complexidade caracteriza-se, conforme Morin (1998), pela presença de sete princípios: o primeiro deles é o princípio **sistêmico ou organizacional**, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, opondo-se portanto à ideia reducionista, pois considera que a organização de um todo somando-se partes gera qualidades novas em relação às partes consideradas isoladamente, e ainda considera o todo menos que a soma das partes, já que suas qualidades são inibidas pela organização do todo. O segundo princípio é o **hologramático**, que evidencia o aparente paradoxo dos sistemas complexos, em que não apenas a parte está no todo, como também o todo se inscreve nas partes, dessa forma, por exemplo, cada célula é parte do corpo e a totalidade do patrimônio genético está em cada célula, da mesma forma que uma sociedade pode aparecer em cada um de seus indivíduos por meio da cultura, da linguagem e de outros tantos traços característicos de um grupo social. O terceiro princípio é o **retroativo**, que rompe com a ideia de causalidade linear, entendendo que a causa age sobre o efeito e este pode também agir sobre a causa. O quarto princípio é o **recursivo**, que ultrapassa a noção de regulação por meio da ideia de autoprodução e auto-

organização, pois esse princípio se constitui como um tipo de anel gerador, em que os produtos e os efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz, como por exemplo os indivíduos que produzem uma sociedade nas suas interações, enquanto a sociedade, por sua vez, produz a humanidade desses indivíduos fornecendo-lhes a linguagem e a cultura. O quinto princípio diz respeito à **auto-eco-organização** (autonomia/dependência), considerando que os indivíduos são auto organizadores, gastando para isso energia, e como tem necessidade de extrai-la do próprio meio ambiente, sua autonomia passa a ser inseparável dessa dependência. Já o sexto princípio é o **dialógico**, que une dois princípios ou duas noções que se excluem, embora permaneçam indissociáveis numa mesma realidade, portanto num sentido dialógico se pode associar noções contraditórias, antagônicas, para conceber um mesmo fenômeno complexo. Um exemplo desse dialogismo é o conflito de gerações que ocorre entre pais e filhos, pois ambos necessitam de entendimento entre si, mesmo que sejam totalmente antagônicos. E por fim, o sétimo princípio é o da **reintrodução** daquele que conhece em todo conhecimento, restaurando o sujeito nos processos de construção do conhecimento e iluminando a problemática cognitiva central, já que todo conhecimento pode ser considerado uma reconstrução numa certa cultura e em determinado horizonte temporal.

Para Ferguson (1992), a proposta desse paradigma inovador é buscar a natureza do aprendizado, e não apenas métodos de instrução, já que aprendizado não se resume apenas a escolas, professores, alfabetização, notas, resultados, mas sim ao processo para vencer cada passo, cada evolução que o cérebro desempenha desde que nascemos pois, "O aprendizado aciona a mente do indivíduo. Qualquer outra coisa é mera escolarização." (FERGUSON, 1992, p.273).

Nesse novo paradigma, a educação atinge outra amplitude, considerando o indivíduo como um todo indivisível, e ainda considerando as afirmações de Ferguson (1992), o novo paradigma reflete também as descobertas de transformações pessoais e não apenas o que é relacionado à ciência moderna, e a educação baseada nesse paradigma torna-se complementar, paradoxal e dinâmica. O acesso à informação direciona a um pressuposto de aprender a aprender, já que tudo pode mudar, conforme o contexto, e assim o aluno passa a ser um ator ativo no processo, questionador e investigativo, acatando o aprendizado como um processo contínuo.

O paradigma inovador surge com a necessidade de criar redes, teias ou alianças, trata-se de uma visão sistêmica, com a proposta efetiva de produção de

conhecimento, estabelecendo a relação de contribuições de diferentes correntes pedagógicas inovadoras. Segundo Behrens (2013), uma aliança possível para buscar um paradigma da complexidade na educação pode envolver a abordagem **progressista**, a abordagem **sistêmica** e a abordagem do **ensino com pesquisa.**

Dentro da aliança das abordagens inovadoras, destacamos no Brasil o grande idealizador e defensor da abordagem **progressista**, Paulo Freire, que defende o pressuposto de que o homem é sujeito ativo de sua própria educação, por isso o perfil do aluno nesse contexto é de um sujeito ativo, criativo, participativo e crítico, que faz leituras do mundo com sua própria visão e vivencia uma relação dialógica proposta pelo professor, e este, por sua vez, é um mediador, que ensina aprendendo e aprende ensinando. A escola passa a ser um local de diálogo, de transformação e de promoção de transformação social, aplicando sempre uma metodologia desafiadora ao instigar os alunos a questionarem e aprofundarem seus conhecimentos, e a avaliação é uma consequência, feita de maneira contínua, contemplando auto avaliação e também avaliações em grupo.

Além da abordagem progressista na aliança das abordagens inovadoras, incluímos a abordagem **sistêmica (ou holística)**, na qual a escola representa um ambiente para a interdisciplinaridade, em que a aprendizagem se realiza num processo dialógico de interlocução entre os sujeitos, e nesse ambiente o aluno apresenta uma visão do todo, já que é considerado ele mesmo em sua totalidade, como o centro do processo da educação, desenvolvendo inteligências múltiplas, respeitadas pelo professor que atua em parceria, aprendendo junto com o aluno, e busca transcender os limites da antiga estrutura fragmentada. Nesse contexto, a metodologia é interdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento, contemplando um currículo flexível de acordo com o interesse dos alunos, e a avaliação contempla conteúdos amplos e globais e também processos de auto avaliação, considerando o potencial dos alunos em suas diversas dimensões.

Por último, nessa aliança proposta por Behrens (2013) possivelmente como o principal reflexo do acesso à informação decorrente do contexto da **Sociedade da Informação**, apresenta-se a abordagem do **ensino com pesquisa**. Nesse caso, o ambiente da escola deve ser inovador, a fim de instigar o aluno a inovar, respeitando as individualidades. Parcerias com empresas podem auxiliar a tornar o ambiente equipado em termos de inovações tecnológicas, indispensáveis para o desenvolvimento de um aluno com perfil de investigador, ativo e produtivo, que

elabora projetos e assume postura de sujeito no processo pedagógico. O professor, para acompanhar esse perfil de aluno, deve estar sempre muito atualizado, a fim de exercer o papel de mediador e articulador no processo de produção do conhecimento, utilizando de metodologia que permite a participação plena do aluno e acompanha constantemente sua evolução, já que o mesmo aprende pela pesquisa, e a avaliação se dá de forma processual e participativa, ao longo do processo, sem a utilização de prova.

Nessa aliança de abordagens é possível perceber uma articulação que atende às características da complexidade, conforme define Moraes (2004, p. 20)

> Complexidade está compreendida como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida.

E nesse sentido há que se considerar ainda para esse cenário a presença das TDIC, que exercem um papel de extrema relevância, promovendo o que Santaella (2014) chama de aprendizagem ubíqua, por se desenvolver em qualquer ocasião ou contexto, e tendo como característica principal uma aprendizagem espontânea por parte do estudante, que pode ver sanada qualquer curiosidade ou dúvida apenas com o acesso à rede, por meio de qualquer dispositivo, especialmente os dispositivos móveis. Essa aprendizagem ubíqua atende a uma visão de complexidade, já que proporciona uma aprendizagem desvinculada do tempo e do espaço, ocorrendo de forma integral e integradora, fazendo parte do ser humano e de seu crescimento e desenvolvimento em sociedade, já que se insere no cotidiano e se mostra relevante, diferente das informações muitas vezes engessadas e descontextualizadas, transmitidas dentro de uma sala de aula.

Uma importante consequência da introdução das TDIC na educação é que o modelo de ensino focado no professor (*one-to-many*) passa a ser distribuído (*many-to-many*) e personalizado (*one-to-one*), promovendo especialmente a colaboração entre os pares, o que favorece a criatividade, a inovação e o aprendizado baseado na solução de problemas. (GABRIEL, 2013)

A referida autora destaca algumas das principais mudanças na educação em função das transformações tecnossociais das últimas décadas: **educação contínua**,

ou seja, com as constantes mudanças e a facilidade de acesso à informação, não existe mais uma idade para começar ou parar de estudar, o que reflete em duas tendências importantes que são a educação de adultos e as universidades corporativas; **educação fragmentada**, que nada mais é que considerar a amplitude e a diversidade dos ambientes informacionais, já que por meio de diversas plataformas de informação e comunicação as pessoas estão expostas constantemente a conteúdos, e esses conteúdos estão cada vez mais curtos/fragmentados, como pílulas de informação, o que motiva participações mais ativas. Porém, cabe alertar que nesse caso os processos educacionais devem estar preparados para lidar com essa multiplicidade de plataformas, disseminando conteúdos de modo transmidiático. Outra mudança é a **educação distribuída**, promovida pelo compartilhamento e constante colaboração na troca de informações (*many-to-many*), gerando um ambiente propício para o *social learning* ou aprendizagem colaborativa. Por outro lado, a tecnologia também permite uma **educação personalizada** (*one-to-one*), pois com a disponibilidade da informação de forma ubíqua, cada pessoa pode determinar seu formato e seu tempo de aprendizagem. A **aprendizagem ativa** também é uma mudança tecnossocial, já que graças à tecnologia o aluno pode aprender o que quer e onde quer, de forma dinâmica e ativa, cabendo nesse caso, ao professor, instigar e inspirar os estudantes na busca por esses conteúdos.

Nesse contexto passamos a ter **estudantes cíbridos,** já que as tecnologias passam a ser extensões de seus cérebros, e assim não há mais necessidade de memorizar informações, e a nova habilidade necessária para o aprendizado passa a ser a articulação dos conteúdos, e não mais a sua memorização, e o **professor interface,** que atua como um articulador e deixa de ter o papel de provedor de conteúdos e passa a ser uma espécie de curador para selecionar os conteúdos, extrair seus significados, promover reflexões e validar as experiências.(GABRIEL, 2013, p. 102-104)

Nesse contexto do século XXI, não é mais possível acatar à fragmentação de conhecimentos, devendo-se, portanto, buscar a religação dos saberes outrora compartimentalizados. De acordo com Morin (2000), há sete saberes necessários e fundamentais para a educação do século XXI, do futuro que já é presente, e que atendem à essa visão complexa e holística do conhecimento. O **primeiro saber** a que o autor se refere diz respeito a saber evitar as cegueiras do conhecimento e,

portanto, “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão.” (MORIN, 2000, p. 19), e nesse sentido o conhecimento deve proporcionar a reflexão e a autocrítica. O **segundo saber** considera os princípios do conhecimento pertinente, levando em conta que não há mais espaço para saberes desunidos, divididos, já que a realidade se mostra cada vez mais multidisciplinar, transversal, multidimensional, global e planetária. E nesse sentido, Morin (2000, p. 39) afirma que

> A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja dormecida, de despertar.

Portanto, é fundamental considerar novos papeis para o aluno e para o professor, no sentido de instigar esse desenvolvimento e abolir a condição de reprodução, promovendo reflexão sobre a realidade com base no conhecimento apreendido.

Já o **terceiro saber** indica que a educação deve ensinar a condição humana, conscientizando a posição do ser humano no mundo, e assim cabe à educação do futuro “cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade”(MORIN, 2000, p. 55). O **quarto saber** se refere a saber ensinar a identidade terrena, e com ela a responsabilidade pelo futuro do planeta, para o que alerta Morin (2000, p. 64)

> O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade (...)

O **quinto saber** indica para o saber enfrentar as incertezas, ou seja, a educação deverá promover conhecimentos capazes de enfrentar a imprevisibilidade do mundo, pois “É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. ” (MORIN, 2000, p. 84), o que remete ao primeiro saber, do risco de ilusão e erro para o qual se deve estar preparado. O **sexto saber** indica a ensinar a compreensão, já que não é a técnica e nem o meio de comunicação que dará conta da compreensão,

mas sim a sua realização entre as pessoas como “condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 93), já que a compreensão abrange tanto o fator intelectual, de forma objetiva, como o fator humano, de forma subjetiva, que envolve um processo de empatia, de identificação com o próximo e generosidade.

Por último, o **sétimo saber** se refere à ética do gênero humano, considerando as interações entre indivíduos como a base da da sociedade, que retroage sobre esses indivíduos. Dessa forma, para Morin (2000, p. 106), “a ética propriamente humana, ou seja, a antropo-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo/sociedade/espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. ”

O que se pode concluir é que o cenário de mudanças já caminha a passos largos, pois nas últimas décadas todas as transformações, especialmente as tecnológicas, modificaram a sociedade, e consequentemente a educação. Gabriel (2013, p. 101) alerta que “se estamos interessados em um modelo de aprendizado para a era atual, não podemos iniciar com a mentalidade de linha de produção industrial, baseado em padronizações”, e nesse sentido faz-se necessário romper com os paradigmas tradicionais e superar conceitos limitadores da capacidade humana, de conhecimento acadêmico e não acadêmico, abstrato, teórico, vocacional, e entender que eles são um mito, e que o ser humano é uma complexa totalidade.

3 OS CURSOS E CURRÍCULOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

É interessante refletir acerca do surgimento dos primeiros cursos da área de Comunicação Social no país, pois isso explica muito a respeito de suas características, já que a profissão, em seus primórdios, era exercida sem qualquer formação profissional, ou seja, a prática veio muito antes da aprendizagem teórica. Remete-se ao ano de 1808[7] o nascimento do primeiro jornal no Brasil, a Gazeta do Rio de Janeiro, e com ele nascia, portanto, o primeiro anúncio publicitário, que não demorou a ganhar outras formas, como cartazes, panfletos, painéis pintados em muros ou tapumes.

No Paraná, segundo registra Souza (2001), a imprensa oficial surgiu juntamente com a emancipação da Província, em 1853, como uma preocupação do seu 1º presidente, Zacarias de Góis e Vasconcelos, que quando assumiu o governo trouxe em sua equipe o tipógrafo Cândido Martins Lopes, responsável pela instalação e circulação do 1º jornal do estado: O Dezenove de Dezembro. O jornal circulou até 1890, quando teve sua última edição em 9 de abril. Nesse período surgiram também outros jornais, como é o caso do "O Escolar", que circulava na região de Campo Largo e é considerado o 2º jornal do Paraná. Nessa época, os anúncios veiculados eram os chamados classificados, que tanto anunciavam mercadorias como a venda e compra de escravos. O 1º anúncio publicitário que se tem registro foi veiculado em 1892, no "Almmanach Paranaense", e era de um cliente de Paranaguá, a alfaiataria A Tesoura Elegante, de José Lobo & Cia.

Em 18 de março de 1899 começou a circular o jornal Diário da Tarde, fundado por Estácio Correia, que apesar dos poucos recursos consegue ser o periódico de maior circulação registrada no Paraná, considerando a relação número de exemplares X número de habitantes. (SOUZA, 2001). Já o jornal Gazeta do Povo, que nasceu em 3 de fevereiro de 1919, exibe a condição do segundo jornal mais antigo do Paraná ainda circulação, e desde aquela época já apresentava sua característica de elevada porcentagem de espaço destinado aos anúncios classificados. No ano seguinte ao seu lançamento, o comerciante João Prosdócimo já começa a publicar pequenos anúncios de seu negócio, e o espaço publicitário do veículo passa a aumentar progressivamente.

[7] Imprensa no Brasil. In: Wikipedia, a enciclopédia livre. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Imprensa_no_Brasil>. Acesso em 01/04/2018.

Surgiram também no Brasil, no final do século XIX[8], as revistas, oferecendo novos espaços para anúncios publicitários, que passaram a ganhar mais qualidade e aprimoramento técnico, e assim nasce o papel do que seria inicialmente o agenciador de anúncios, que trabalhava na intermediação entre o cliente anunciante interessado em publicar seus produtos ou serviços, e os veículos, jornais ou revistas, que ofereciam o espaço para anúncios; o jornalista, na época, exercia múltiplas funções e acabava atuando também como redator e editor das mensagens publicitárias, dividindo espaço em alguns casos com poetas e escritores da época, assim como as ilustrações eram feitas por desenhistas e ilustradores contratados para cada uma das demandas, conforme a verba que o cliente podia investir, variando entre amadores até artistas profissionais de renome.

De forma autodidata, os profissionais se aprimoraram, inspirados pelas tendências europeias e americanas e, em 1914[9], João Castaldi fundou aquela que é considerada a primeira agência de Publicidade brasileira, a Eclética, com sede em São Paulo, que se manteve ativa até a década de 1960. Depois disso, agências americanas vieram se instalar no país, proporcionando campo de aprendizagem por meio de seus programas de *trainees*, que respondiam pela formação dos publicitários da época. Conforme afirma Martensen (1976), as agências, tal como a gigante americana J.W. Thompson, viam-se forçadas a recrutar e desenvolver talentos com grande velocidade, para atender suas próprias demandas, e portanto o maior núcleo formador de publicitários se desenvolvia por meio de uma espécie de curso prático, em que os alunos passavam por estágios programados em todos os departamentos da agência, e assim se aprimoravam para a atividade e desenvolviam seus talentos para as áreas com as quais tinham maior afinidade.

No Paraná, conforme narra Souza (2001), a atividade das agências teve seu início fortemente influenciado pela indústria do mate. A partir da lei nº 888, cuja proposição foi de autoria de Ildefonso Pereira Correia – o Barão do Serro Azul – que foi sancionada em 23 de março de 1887 e instituiu uma taxa de 10 réis sobre cada arroba (15 quilos) de erva-mate comercializada, aplicando-se a contribuição compulsória em um fundo especial, foi criada a Associação de Propaganda da Erva-

[8] REVISTA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Revista&oldid=51679042>. Acesso em 01/04/2018.
[9] PRIMEIRA agência completa 100 anos. **Meio&Mensagem On-line**. São Paulo, 26 de novembro de 2014. Disponível em <http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2014/11/26/primeira-agencia-completa-cem-anos.html. Acesso em 20/08/2018.

Mate, que tinha por objetivo gerenciar essa verba para divulgação do produto aos mercados da Espanha, França, Alemanha, Estados Unidos, Itália, Antuérpia e América Central. Apesar dessa atividade já caracterizada como uma comunicação comercial, a criação, produção e veiculação de anúncios publicitários de forma profissional só teve início no Paraná em 1921, com a fundação da agência "A Propagandista", pelo empresário belga Jorge Deodato Lemoine.

O mercado da comunicação cresceu e se desenvolveu rapidamente em todo o país; a chegada de tecnologias, como o rádio e a televisão, passou a demandar cada vez mais técnica dos profissionais envolvidos na criação de mensagens publicitárias que seriam veiculadas nessas mídias. Em 1937[10], nasceu a Associação Brasileira de Propaganda (ABP), primeira entidade representativa da profissão, com sede no Rio de Janeiro, e logo em seguida, no mesmo ano, também foi fundada a Associação Paulista de Propaganda (APP), que sempre se preocupou em oferecer cursos de formação e desenvolvimento para os profissionais da área, e em 1945 estruturou o que seria um primeiro curso de propaganda no país, com o objetivo explícito de atender às demandas do mercado. No Paraná, conforme registra Souza (2001), o movimento de associações de classe se manteve informal durante muitos anos, fato que demonstra o pequeno contingente profissional da época em nosso estado, e foi apenas em 1961 que se organizou a Associação Paranaense de Propaganda. Em 1969 foi criada a Comissão Regional de Ética da Propaganda do Paraná (CREP/PR) e em agosto de 1981 se formalizou a fundação da Associação Profissional dos Empregados em Empresas de Publicidade do Paraná, cujo certificado de registro foi expedido pela Delegacia Regional do Trabalho em 14 de outubro de 1981, oficializando a sindicalização da classe no estado. Apesar disso, foi somente no final de 1988 que finalmente saiu a carta sindical, e a Associação passou a ser Sindicato dos Trabalhadores em Empresas de Publicidade do Estado do Paraná (STEP). Já em 1º de agosto de 1995, mudou sua nomenclatura e estatuto, passando a se chamar Sindicato dos Publicitários do Paraná, agregando à categoria outros profissionais da área. Também há no Paraná, desde 30 de maio de 1978, uma seccional da Associação Brasileira de Agências de Propaganda (ABAP), que dentre diversas atribuições, define a estrutura mínima para o funcionamento de uma agência, exigindo o "mínimo de três profissionais registrados, em tempo

[10] Associação Brasileira de Propaganda (ABP). Dsiponível em www.abp.com.br. Acesso em 10/07/2018.

integral, para as funções de: Atendimento e Planejamento, Criação e Produção, e Mídia". (SOUZA, 2001, p. 286).

Essas associações foram muito representativas não apenas na consolidação do segmento da Publicidade e Propaganda como também para o ensino dessa área. E foi nesse cenário que nasceu em 27 de outubro de 1951 a Escola de Propaganda do Museu de Arte de São Paulo (MASP), que conforme descreve Durand (2006) oferecia inicialmente dez matérias básicas: Psicologia, Técnicas de Propaganda, Técnica de Esboço (*layout*), Arte Final, Produção e Artes Gráficas, Redação, Rádio, Cinema e TV, Mïdia, Estatística (pesquisa de mercado), Promoção de Vendas, e os docentes da escola eram os principais profissionais de cada uma dessas áreas. A atividade publicitária não havia contado antes com uma escola, e os profissionais que aprenderam pela prática se tornaram os professores de uma nova geração de publicitários, numa escola cuja metodologia estava voltada para o mercado e não preocupada com a ciência (TREVISAN *apud* SILVA e LOPES, 2007).

Em quatro anos o curso já havia crescido tanto que foi necessário desmembrá-lo do Museu, passando então a se chamar Escola de Propaganda de São Paulo (EPSP), e em 1961 passou a se chamar Escola Superior de Propaganda de São Paulo (ESP), porém ela só foi oficialmente autorizada e reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) em 1975 (DURAND, 2006). Desde o início, a ESP contou com forte apoio das agências e dos veículos de comunicação, principais interessados na formação de profissionais gabaritados para atuar em seus negócios. Em 1978, a ESP introduziu a disciplina de Marketing, deixou de ser curso livre e incorporou mais dois anos em seu currículo, tornando-se Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), nome que mantem até os dias de hoje, defendendo uma abordagem de formação que conduz a Publicidade para o contexto do Marketing, e mantem-se também bastante afinada com as expectativas do mercado. (PINHO, 1995).

Já o curso de Jornalismo teve seu início oficial formalizado pelo decreto-lei nº 5.380, de 13 de maio de 1943, no governo do presidente Getúlio Vargas (OBERLAENDER, 1999). Proliferaram-se cursos de Jornalismo pelo país, já que a demanda por profissionais bem preparados só aumentava devido ao crescimento do mercado da comunicação. Entretanto, conforme descrito por Pinho (1998), no final da década de 1950, os setores empresarias passaram a exigir outras qualificações profissionais, que vão além da informação e da opinião exercida pelos jornalistas, a

fim de penetrar no cinema, nas rádios e na televisão, e a formação em Jornalismo não podia mais dar conta dessa demanda, já que os pareceres 323/62 e 984/65, do Conselho Federal de Educação, estabeleciam um currículo mínimo para os cursos de Comunicação Social mas só especificavam a habilitação de Jornalismo.

Foi em meados da década de 1960, sob a pressão do empresariado local que tinha intenção de garantir a formação de profissionais que viriam a atender suas demandas, as escolas de Jornalismo se transformaram em escolas de comunicação social, ampliando o leque de cursos para áreas como Rádio e Televisão, Cinema, Relações Públicas, Editoração e Publicidade e Propaganda, de acordo com o que narram Pinho (1998) e Durand (2006). Foi esse o caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que transformou sua Escola de Jornalismo em Faculdade dos Meios de Comunicação, em 1965, e dois anos depois, em 1967, foi criada a Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quando em 1972 aconteceu na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) o 1º Congresso Nacional Universitário de Propaganda, já existiam no Brasil 46 Faculdades de Comunicação Social em funcionamento, concentradas principalmente nas regiões de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (OBERLAENDER, 1999). No Paraná, o primeiro curso de Comunicação Social foi ofertado em 1956, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/Pr), e o segundo a ser aberto foi o da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 1964.

A discussão sobre os currículos de comunicação social ganhou força através da Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP), Seção do Rio Grande do Sul, que realizou em julho de 1969 um Simpósio de Comunicação Social, em Porto Alegre, do qual participaram professores universitários e profissionais da área de comunicação, com o objetivo principal de estabelecer um currículo único para as faculdades de Comunicação Social, a exemplo do formato aplicado pela PUC gaúcha desde 1965 (MOURA, 2002). Assim, os participantes ofereceram ao Conselho Federal de Educação, ao final do Simpósio, um projeto para um currículo único, com ciclos de especialização, visando também a extinção dos cursos de Jornalismo existentes nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e também das escolas de Jornalismo independentes, bem como a proibição do funcionamento de cursinhos para formação de jornalistas, publicitários e relações públicas espalhados por todo o país na época, passando a formação a ser feita exclusivamente em nível

superior e ofertada pelas Faculdades de Comunicação Social. Os cursos passaram a ter duração mínima de 3 anos e máximo de 6, com carga horária mínima de 2.200 horas (MOURA, 2002). Dessa forma, esse Simpósio se tornou um marco de sensibilização ao Conselho Federal de Educação acerca da legitimação das Faculdades de Comunicação Social, aprovando em 2 de setembro de 1969 os novos currículos mínimos, e em 10 de outubro do mesmo ano reconheceu as faculdades por meio do parecer 631/69, que aborda um Plano do Currículo de Comunicações e uma revisão do currículo de Jornalismo, e gerou a resolução 11/69 (BRASIL, 1969) que atribuiu o grau de bacharel com habilitação polivalente ou com habilitações, da qual vale destacar alguns artigos (MOURA, 2002):

> Art.1º - A formação de profissionais para as atividades de jornalismo, escrito, radiofônico, televisado e cinematográfico; de publicidade e propaganda, de editoração; de documentação e de divulgação oficiais; e de pesquisa da Comunicação, será feita no curso de graduação em Comunicação Social do que resultarão grau de bacharel, de habilitação polivalente, ou com menção apenas das habilitações específicas.
> Art. 2º - O currículo mínimo do curso de Comunicações compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada, em função de habilitação específica.

Dessa forma, o novo currículo criou as habilitações em Editoração, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, dando a essas formações o caráter universitário que as áreas careciam, e consequentemente virou a “moda” da década de 1970 estudar numa faculdades de Comunicação Social, fato que, conforme avalia Oberlaender (1999), desencadeou na proliferação de cursos dessa área com professores pouco qualificados, baixo nível de ensino e até mesmo graves deficiências de estruturas físicas, especialmente nos laboratórios de práticas, geralmente de alto custo para as instituições.

Também não demorou para que as empresas atestassem que os bacharéis em Comunicação Social apresentavam grande ineficiência prática, em contraste com sua formação teórica, pois para o empresariado de nada servia um funcionário que sabia teorias complexas, mas na prática não conseguia resolver as demandas de comunicação, ou seja, valia muito mais para eles um alienado cultural com amplo conhecimento técnico e prático (OBERLAENDER, 1999). Já para Pinho (1998), há (ou havia) no ensino de Publicidade e Propaganda uma série de problemas e dificuldades, arroladas e examinadas por diversos profissionais e estudiosos da área, como

> A falta de validade legal para o diploma, número excessivo de faculdades, falta de professores especializados e de equipamentos, ensino teorizante, ausência de opções para a expecialzação (FIGUEIREDO, 1975), premência da contextualização do ensino de propaganda no contexto social, econômico e político brasileiro (SILVA, 1986), necessidade da formação de um profissional vocacionado para a comunicação mercadológica como um todo (GALINDO, 1986), formação profissional envolvida pelas fantasias criadas em torno da carreira (SOUZA, 1993), e a inserção da publicidade no campo do marketing e da adminstração (CORREA, 1995).

Assim, antes de terminar a década de 1970, os cursos de Comunicação Social já haviam se tornado alvo de críticas quanto à sua relevância científica e acadêmica, a ponto da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação (ABEPEC) realizar o Seminário Nacional sobre Estrutura do Ensino de Comunicação Social, em outubro de 1975, com o objetivo de reformular o currículo mínimo (MOURA, 2002). O resultado foi que o então diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC na ocasião, Prof. Edson Machado, reuniu com a ABEPEC, no período de 27 a 31 de maio de 1976, uma comissão de especialistas selecionados de diversas universidades do país para reformular o currículo de Comunicação Social. Todo o material recebido pelo MEC da ABEPEC, e ainda toda a crítica recebida de docentes de vários lugares do país, foi sintetizada por um relator, Conselheiro Benedito de Paula Bittencourt, e apresentada a outro grupo de trabalho em São Paulo, presidido pelo Prof. Jaci Correia Maraschin, que concluiu por aprovar o parecer do relator para alterar o currículo mínimo vigente através do parecer 1.203/77, de 5 de maio de 1977, que levado à Comissão Central de Revisão de Currículos recomendou sua aprovação pelo plenário em 12 de dezembro de 1977 (OBERLAENDER, 1999). O processo levava o nº 11.005/77, originário da Comissão de Currículo da área de Ciências Humanas, e por unanimidade o Conselho Federal de Educação aprovou a conclusão da Comissão Especial para reformulação do currículo mínimo de Comunicação Social, por meio da resolução nº 03/78 (BRASIL, 1978), datada de 12 de abril de 1978. De acordo com as diretrizes do Parecer 1.203/77, o curso deveria “aliar a formação teórica ao aspecto prático do ensino e ao fornecimento ao aluno, do instrumental teórico e técnico de intervenção” (MOURA, 2002, p. 88), o que reforça claramente a característica e a vocação do curso pela formação bastante voltada para a prática profissional.

O novo currículo mínimo passou a adotar “Matérias de Formação Teórica Específica” e “Matérias de Natureza Profissional”, conforme destaca o Art. 2º:

> Art. 2º - Integram o currículo mínimo para o curso de Comunicação Social as seguintes matérias:
> a) *Matérias de Fundamentação Geral Humanística*: 1) Problemas Socioculturais e Econômicos Contemporâneos; 2) Sociologia; 3) Psicologia Social; 4) Antropologia Cultural; 5) Cultura Brasileira; 6) Língua Portuguesa.
> b) *Matérias de Fundamentação Específica*: 1) Teoria da Comunicação; 2) Comunicação Comparada; 3) Sistemas de Comunicação no Brasil; 4) Estética e Comunicação de Massa.
> c) *Matérias de Natureza Profissional*: 1) Técnicas de Codificação; 2) Técnicas de Produção e Difusão; 3) Deontologia da Comunicação Social; 4) Legislação da Comunicação Social; 5) Técnicas de Administração; 6) Técnicas de Mercadologia.

Mas, recebeu críticas acerca de seu aspecto didático-pedagógico ao estabelecer uma espinha dorsal bipartite, porém conflitante, já que colocava em discussão aspectos teóricos e práticos de forma desarticulada, conforme fica claro na proposição de Morel e Silva (1979 *apud* MOURA, 2002, p. 90):

> um fluxo disciplinar sob a forma de rígida pirâmide, em que os 3 grupos de matérias (Art 2º da Resolução 3/78) – Fundamentação Geral Humanística, Fundamentação Específica e de Natureza Profissional – sejam rigorosamente isolados, a fim de que o aluno não atomize excessivamente as unidades informativas, por um lado, e, por outro, não receba informações especializadas antes de ter a informação básica essencial.
> Muitas faculdades proporcionam uma mistura de informações humanísticas com informações técnicas, o que, politicamente, pode até corresponder ao interesse da clientela. Mas, a nosso ver, e pelas razões expostas, isso é contraproducente.

Nesse sentido esses autores se referem claramente às propostas curriculares de muitas instituições, especialmente as particulares que, a fim de captar mais alunos e principalmente retê-los, opta por ofertar um currículo em que as práticas laboratoriais se mesclam com as disciplinas de caráter teórico já desde o início do curso, pois assim o aluno já “com a mão na massa” apresenta maior interesse pela formação, inclusive porque, em muitos casos, o contato com a técnica e a prática lhe abre mais possibilidades de ingressar em estágios e de se aproximar do campo de trabalho. E no sentido de legitimar os espaços para as práticas laboratoriais nos cursos de Comunicação Social, Melo (1985 *apud* MOURA, 2002, p. 91) afirma que

> foi a primeira vez que o CFE, ao legislar sobre o nosso ensino, não se ateve apenas à famosa receita de bolo acadêmico, ou seja, um elenco de disciplinas obrigatórias, mas avançou, deu um passo adiante, quando estabeleceu que ademais desse ensino, eu diria tradicional, ensino discursivo realizado através das disciplinas que compõem o currículo, as escolas deveriam contar também com órgãos laboratoriais.

Assim a resolução 01/79 (BRASIL, 1979) alterou o artigo 7º e parágrafos 1º e 2º, da resolução nº 03/78 (BRASIL 1978), determinando a vigência do ato normativo que estabelecia exigências curriculares e laboratoriais para o ano de 1980. Nesse mesmo ano, o CFE criou uma nova Comissão Especial para Estudo do Currículo do Curso de Comunicação Social, composta por professores, empresários, representantes de órgãos de classe e estudantes, com o objetivo de reelaborar o currículo, o que fez com que a resolução nº 03/78 (BRASIL, 1978) praticamente não chegasse a ser implantada, já que em breve haveria um novo currículo, o que aconteceu em 1984.

O parecer nº 480/83 (BRASIL, 1983) registrou o estudo realizado sobre o currículo, realizado pela referida Comissão Especial, e apresentou "a opinião predominante das categorias profissionais, das escolas, professores e alunos, bem como das empresas do setor da Comunicação Social" (MOURA, 2002, p. 92), além de registrar os antecedentes do ensino de Comunicação Social no Brasil, dividindo-as em quatro fases:

Quadro 1- Fases do Ensino de Comunicação no Brasil

Período	**Fase**	**Característica**
Do início dos cursos até metade da década de 1960	fase clássico-humanística	caracterizada pela inspiração europeia, clássica, humanística, com ênfase nos estudos filosóficos, históricos e literários do Jornalismo e à cultura geral, assim como ao ensino do Jornalismo gráfico;
Década de 1960	fase científico-técnica	baseada no ensino norte-americano de Comunicação, dando ênfase ao estudo da Comunicação com enfoque funcionalista e empírico (pesquisa quantitativa), e ao ensino técnico e instrumental, assim como ao ensino do Jornalismo impresso, Publicidade e Relações Públicas
Década de 1970	fase crítico-reflexiva	enfatiza os estudos teóricos da Comunicação, os fundamentos para uma Teoria da Comunicação adequada à sociedade latino-americana com o distanciamento da prática profissional, crítica aos modelos teóricos importados nas fases anteriores, e tem

		como resultado das reflexões: teses, livros artigos e melhoria do ensino teórico
Década de 1980	fase da crise de identidade	Identificada pelas críticas dos setores empresariais e oficiais ao ensino da Comunicação, solicitando a extinção dos cursos; pela defesa dos setores acadêmicos e profissionais aos Cursos de Comunicação devido ao conhecimento e pesquisa da área; pelas críticas dos professores, estudantes e profissionais à qualidade do ensino nos Cursos de Comunicação; e críticas dos professores à falta do objeto específico da Comunicação, revelando uma crise de identidade.

Fonte: MOURA, 2002, p.92-93.

No que diz respeito às diretrizes para elaboração do currículo, destacam-se especialmente alguns tópicos apresentados por Moura (2002, p. 94):

> - incorporar as três áreas de conhecimento necessárias à formação: Ciências Sociais, Ciências da Comunicação e da Linguagem e Filosofia e Arte (...);
> - respeitar o princípio de flexibilidade do ensino;
> - ampliar, fortalecer e especificar as matérias técnico-laboratoriais, com objetivo de reforçar as atividades de caráter prático, entendendo como tal não a prática meramente imitativa, mas a prática acompanhada de reflexão crítica sobre seu significado;
> - recomendar aos cursos que organizem as atividades em torno de projetos, a fim de permitir a integração curricular horizontal e vertical e de se evitar fragmentação do ensino;
> - recomendar o rompimento da tendência à divisão rígida entre matérias teóricas e práticas;
> - incorporar ao currículo novas matérias decorrentes do desenvolvimento de novas áreas dentro da Comunicação (...)

Assim a resolução nº 02/84 (BRASIL, 1984) fixou o currículo mínimo para a formação dos bacharéis em Comunicação Social com as habilitações de Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo (Rádio e TV) e Cinema, e determinou que as disciplinas do tronco comum poderiam ser distribuídas ao longo do curso paralelamente às de formação específica, ou ficarem concentradas nos dois primeiros períodos, conforme adequação de currículo de cada curso, porém os Projetos Experimentais deveriam ocorrer no último semestre, com a produção de um trabalho específico da habilitação, de caráter

teórico ou prático, a ser realizado nos laboratórios de práticas da instituição. Também ficou estabelecida na resolução a exigência de infraestrutura para o funcionamento dos cursos, havendo referência aos laboratórios e equipamentos adequados a cada uma das formações específicas das habilitações.

Um outro aspecto que já vinha determinado na resolução nº 03/78 (BRASIL, 1978) e ganhou ainda mais força a partir da resolução nº 02/84 (BRASIL, 1984) diz respeito ao papel dos professores que compõem o quadro docente dos cursos de Comunicação, a quem se atribui a maior responsabilidade por colocar em prática, na sala de aula, aquilo que se propõe no currículo, tornando-o o real responsável pelas características que cada curso apresenta. Ainda o fato da resolução estabelecer três grupos de disciplinas – Fundamentação Geral Humanística; Fundamentação Específica; Natureza Profissional – reforça uma característica de perfil do corpo docente dos cursos dessa área, conforme afirma Braga (1992), pois o conhecimento de teorias concorre com a experiência profissional na seleção dos professores, distanciando teoria e prática, já que a visão teórica, voltada a uma ciência social, e a visão das demandas do mercado, mais vinculadas a uma reprodução técnica, acabam por determinar claramente as características da organização curricular, enquadrando os docentes a partir dessa perspectiva, e esse cenário se apresenta até os dias de hoje, especialmente nas instituições de ensino particulares. O que se vê, em geral, são docentes da área específica com contrato de trabalho como horista, que ministram algumas poucas horas de aula e atuam no mercado de trabalho paralelamente, conciliando as duas atividades. Destaca-se que esses profissionais em geral apresentam sua formação acadêmica na área específica do curso, mas por outro lado não possuem nenhum tipo de formação voltada à docência, conforme reforça a declaração de Ferreira (2003 *apud* CARVALHO, 2013, p. 96):

> Como vim de um curso de bacharelado, em que não há preparação prévia para o exercício docente, minhas primeiras intervenções foram (re)produções criadas a partir da vivência junto a antigos professores. Eram imitações feitas a partir de experiências positivas. O problema, às vezes, era uma sensação de que algo estava sendo feito errado. Uma espécie de frustração diante dos alunos de baixo desempenho ou que não correspondiam conforme o planejado.

Essa configuração permanece até os dias atuais, caracterizando especialmente os docentes em início de carreira. Entretanto, os desafios que o contexto do ensino superior apresentam nesse século, em que as tecnologias se

fazem presentes, instiga os docentes a buscarem formações que possibilitem tirar proveito dos recursos disponíveis para suas aulas, mas isso em geral ocorre não em forma de preparação prévia para atuar na docência, e sim como forma de aprimorar sua atuação, uma vez que esse docente se vê numa sala de aula, diante de um grupo de alunos, e que somente o domínio de um conteúdo já não é suficiente para promover a aprendizagem.

Um marco de algumas mudanças na área foi a publicação da LDB - lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que em seu Art. 53, inciso II [11], deu abertura para novas diretrizes dos Cursos de Comunicação Social, que foram propostas no documento oficial da Comissão de Especialidades de Ensino de Comunicação Social (CEE/COM), que contou com três versões e também com a influência do Seminário Nacional das Diretrizes Curriculares do Ensino de Jornalismo, que ocorreu na cidade de Campinas/SP, nos dias 24 e 25 de abril de 1999. Dessa forma, passaram a vigorar em 2001, a partir do parecer 492/2001, (BRASIL, 2001) de 09 de julho de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Comunicação Social e suas habilitações. Destaca-se das DCN os dois objetivos fundamentais (MEC, 2001):

> a) flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes;
> b) estabelecer orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida.
> O presente texto estabelece um padrão básico de referência para todas as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas.

Dessa forma, as DCNs apresentam um perfil comum a todos os egressos da área de Comunicação, e acresce a este o perfil específico de cada uma das habilitações, bem como estabelece competências e habilidades gerais e específicas por habilitação. Acerca dos conteúdos curriculares, as DCN estabelecem os conteúdos básicos, relacionados tanto à parte comum do curso quanto às diferentes

[11] Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: (...) II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

habilitações, e os conteúdos específicos, que ficam à escolha de cada instituição para eleger livremente a configuração de seu currículo pleno, tendo como referência os objetivos e os perfis definidos nas DCNs. Versa ainda a diretriz sobre os estágios e atividades complementares, ambos sem característica de obrigatoriedade, apenas como sugestão de flexibilização para o aprendizado prático; estrutura do curso, para a qual salienta-se a sequência harmônica e lógica de oferta das disciplinas; e por último o acompanhamento e avaliação.

O currículo mínimo do curso de Comunicação Social, determinado na resolução nº 02/84 (BRASIL, 1984), serviu de base para as propostas das novas DCNs na medida em que há possibilidade de experimentação. Até o ano de 1999, todos os cursos deviam seguir esse currículo mínimo, mas a partir do parecer do CNE, das DCN de 2001 (BRASIL, 2001), ficou determinado que os cursos poderiam optar por seguir ou não o currículo mínimo, e fazer adaptações ao longo do tempo, incorporando as modificações que ocorrem no segmento da Comunicação, bem como as especificidades do mercado regional. Isso é possível porque o que antes, na resolução de 1984, eram disciplinas com conteúdos estabelecidos por um ementário, agora nas novas DCNs são áreas de conhecimento, possibilitando incorporar novos conteúdos quando se faz necessário atualizá-lo. As DCN (BRASIL, 2001) apenas indicam que os conteúdos devem abranger:

> - conteúdos básicos: relacionados tanto à parte comum do curso quanto às diferentes habilitações; caracterizadores da formação geral da área, devendo atravessar a formação dos graduandos de todas as habilitações; que envolvem tanto conhecimentos teóricos como práticos; reflexões e aplicações relacionadas ao campo da Comunicação e à área configurada pela habilitação específica; e em
> - conteúdos específicos: definidos pelo colegiado do curso, tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica; que cada instituição, livremente, deve eleger para organizar seu currículo pleno, tendo como referência os objetivos e os perfis comuns e específicos anteriormente definidos; que cada habilitação, correspondendo a recortes no campo geral da Comunicação organiza conhecimentos e práticas profissionais, apresenta questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas.

Quanto à tipologia enquanto curso superior de graduação, Comunicação Social apresenta-se, desde sua origem, como um curso de bacharelado, cujo currículo é formado por disciplinas de formação profissional sem nenhuma pretensão para a docência. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais de cursos

de bacharelado e licenciatura, publicados pelo MEC em abril de 2010 (BRASIL, 2010):

> Os três únicos graus consolidados historicamente na Educação Superior brasileira: os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas.

Entre outros tópicos, os Referenciais Curriculares Nacionais definiram, também, o perfil do egresso, os temas a serem abordados na formação, os ambientes de atuação e a infraestrutura institucional recomendada para oferecer o curso, além de uma lista de convergência para as denominações dos cursos ofertados nas instituições brasileiras, extinguindo as habilitações e reduzindo os diferentes nomes a apenas três possíveis nomenclaturas: Cinema e Audiovisual-bacharelado; Jornalismo-bacharelado; Publicidade e Propaganda-bacharelado.

É fato que a área da Comunicação sempre esteve muito ligada a interesses do empresariado desse segmento, que tem como principal objetivo formar quadros de funcionários habilitados e competentes para trabalhar nas diversas áreas, especialmente nas áreas mais técnicas das emissoras de rádio e de televisão, bem como atender aos interesses comerciais de diversas marcas de produtos e serviços que cresciam no país.

De acordo com Durand (2006), distinguem-se duas relações, na história das carreiras universitárias, entre corporação profissional e sistema de ensino. A primeira delas é o caso das especialidades acadêmicas, como Filosofia e Física, para as quais o controle das instâncias universitárias é crucial, já que elas se reproduzem dentro da academia. Dessa forma, “a universidade é o espaço físico e institucional de competição, e simultaneamente fonte básica de sustento material dos pares em luta” (DURAND, 2006, p. 439). Uma outra relação já diz respeito às especialidades profissionais, em que as corporações entendem que a competência só será assegurada e transmitida pela partilha de um conhecimento acumulado em textos, fórmulas e instrumentos de laboratório, e que a garantia da qualidade se dá pelo monopólio da atividade. Nesses casos, a tendência é que as lideranças das corporações estejam presentes no corpo docente ou mesmo na direção

universitária, “ainda que o prestígio de cada um seja indissociável de uma posição no Estado ou na empresa, da qual costuma provir a maior parte dos ganhos econômicos e do prestígio de cada agente” (DURAND, 2006, p. 439). Por outro lado, a atividade profissional da Publicidade não se enquadra em nenhum desses modelos de relação, e o que se percebe, de fato, é que se instala uma grande divergência entre o que se ensina na academia com o que se aplica no cotidiano da atividade. Conforme exemplifica Durand (2006, p. 444)

> (...) a hegemonia intelectual do marxismo projetava sobre o ensino acadêmico das comunicações que se implantava no Brasil uma forte oposição à hegemonia americana via indústria cultural. Nesse sentido, se se tomar como exemplo a Universidade de São Paulo e sua Escola de Comunicação e Artes, dificilmente se poderia admitir que ela fosse terreno apropriado para se plantar um curso de publicidade afinado com o mercado, com todas as implicações que isso envolve.

Mas o fato é que durante muitos anos, os cursos de Publicidade e Propaganda foram os mais concorridos, inclusive o da USP registrava altos índices de concorrência durante uma série de anos consecutivos, conforme se refere Durand (2006) ao citar que, em 1994, a relação de candidatos por vaga chegou a 82, e no ano seguinte chegou a 84. Nos anos seguintes, conforme acervo da Fuvest[12], a concorrência se manteve na média de 60 candidatos por vaga, e esse número reflete a imagem de referência que a instituição carrega consigo, mesmo que a qualidade do ensino para algumas áreas profissionais não seja compatível com a expectativa de formação para sua aplicação na vida profissional, pois “a USP tem tamanha posição hegemônica que sua chancela basta para valorizar o diploma, embora uma cultura que, sobretudo nos ambientes de ‘humanidades’, ideologicamente rejeita o mercado” (DURAND, 2006, p. 447). Também nas instituições particulares, cresceu a oferta pela formação na área, reflexo da projeção midiática dos publicitários sobre os inúmeros prêmios e mais ainda sobre os salários astronômicos que se pagavam aos “criativos” brasileiros.

Em termos curriculares, o curso de Publicidade e Propaganda, bem como os demais cursos de Comunicação Social não registram ao longo dos anos significativas evoluções em suas diretrizes. O que se percebe é que as instituições de ensino, especialmente as faculdades, centros universitários e universidades

[12] Acervo Fuvest, disponível em http://acervo.fuvest.br/. Acesso em 20/08/2018.

particulares, tentam manter seus currículos em sintonia com as tendências do segmento, especialmente em termos de tecnologias e linguagens. Por outro lado, há mais de duas décadas que crescem as ofertas de cursos de curta, média e até longa duração (1 ano, por exemplo), que têm por objetivo preencher as lacunas deixadas pela formação em nível superior, bem como oferecer constantes atualizações aos profissionais já formados há um tempo, a fim de sustentar a concorrência profissional.

No ano de 2013, após 12 anos da publicação das DCN para os cursos de Comunicação Social, houve uma significativa mudança para duas das habilitações, que a partir dos pareceres nº 39/2013 e nº 85/2013 (BRASIL, 2013), referentes aos cursos de Jornalismo e Relações Públicas respectivamente, passaram a ter suas próprias diretrizes específicas, deixando de ser habilitações do bacharelado em Comunicação Social a partir das resoluções nº 01/2013 e 02/2013 (BRASIL, 2013). Sabe-se que está ainda em fase de elaboração de projeto e discussão a mesma mudança também para a habilitação de Publicidade e Propaganda, porém ainda sem data prevista para o parecer do Conselho Nacional de Educação.

Quadro 2– Listagem dos pareceres e resoluções da implantação dos cursos de Comunicação Social no Brasil.

PARECERES DO CFE[13]	**RESOLUÇÕES DO MEC**
Parecer nº 323/62, de 16 de novembro de 1962	___
Parecer nº 984/65, de 19 de abril de 1966	___
Parecer nº 631/69, de 02 de setembro de 1969	Resolução nº 11/69, de 06 de agosto de 1969
Parecer nº 1203/77, de 05 de maio de 1977 Parecer nº 02/78, de 30 de janeiro de 1978	Resolução nº 03/78, de 12 de abril de 1978 Resolução nº 01/79, de 08 de janeiro de 1979
Parecer nº 480/83, de 06 de outubro de 1983	Resolução nº 02/84, de 24 de janeiro de 1984

Fonte: MOURA, 2002, p. 82.

O que se conclui a partir desse cenário apresentado é que as características do curso de Publicidade e Propaganda, ou até mesmo podemos abranger a área

[13] O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado, integrante da estrutura do Ministério da Educação (MEC); atua na formulação e avaliação da política nacional de educação, e foi criado pela lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedendo ao antigo Conselho Federal de Educação (CFE), criado pela lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

toda de Comunicação Social, justifica-se pela sua origem bastante atrelada às expectativas geradas pelo mercado de trabalho, ao seu surgimento para atender a essas demandas. Isso não deprecia a formação na área, mas levanta alguns pontos de reflexão sobre as características de formação para um perfil de estudantes que buscam mais ação do que reflexão; mais prática do que teoria; técnicas do que conceitos. Nesse sentido, tanto a formação do professor quanto as metodologias a serem utilizadas durante o curso de graduação devem permitir que esse estudante se encontre diante dos desafios de atuação na área, e assim a formação deve ocorrer sempre de forma contextualizada, promovendo a autonomia que se almeja alcançar para a profissão.

4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

> Educadores e educandos se arquivam na medida em que,
> nesta distorcida visão da educação, não há criatividade,
> não há transformação, não há saber.
> Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta,
> impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo,
> com o mundo e com os outros.
> (FREIRE, P. 1975. p. 66)

No ambiente das universidades[14] o objetivo de ensinar está diretamente relacionado à formação em nível superior de futuros profissionais, nas mais diversas áreas e, portanto não restam dúvidas sobre o papel fundamental do professor nesse contexto. Conforme expõe Carvalho (2013, p. 62)

> A formação acadêmica das IES brasileiras, a partir do século XIX, volta-se para o conhecimento específico necessário para a prática profissional, e, como consequência, esses profissionais passaram a compor os quadros de corpos docentes das instituições de ensino superior brasileiras.

Por outro lado, esse importante papel do docente universitário traz à tona uma reflexão e um importante questionamento sobre a formação pedagógica desse professor, ou seja, sendo ele o responsável por formar pessoas para uma profissão, qual a formação que ele mesmo possui para exercer tal missão? Para Zabalza (2004, p. 146) as questões vão além, e levam a um grande leque de dilemas formativos:

> Sentido e relevância da formação: que tipo de formação? Formação para quê?
> Conteúdo da formação: formação sobre o quê?
> Destinatários da formação: formação para quem?
> Agentes da formação: quem deve ministrá-la?
> Organização da formação: que modelos e metodologias?

É muito comum entre docentes universitários, segundo Carvalho (2013, p. 21), ao serem questionados sobre suas práticas pedagógicas, alegarem a “liberdade de cátedra”, como forma de justificar suas escolhas para as metodologias aplicadas em sala de aula, porém o regime de cátedra foi extinto na reforma universitária de 1969, e a liberdade de ensino foi consagrada como princípio constitucional no intuito

[14] O termo universidade é utilizado aqui como forma genérica quando se refere às instituições de ensino superior, sejam elas faculdades, centros universitários ou universidades propriamente.

de encerrar com as diversas formas de autoritarismo presentes na história do ensino brasileiro. De acordo com o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), lê-se em seu inciso II: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber”, e no inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, o que não pode, porém, ser confundido com falta de responsabilidade do professor pela escolha da metodologia mais adequada para os conteúdos a serem abordados com seus alunos.

A formação pedagógica competente para o indivíduo exercer a função docente nas universidades não é condição para ingresso na carreira, e isso não ocorre apenas no contexto brasileiro. Conforme expõe Carvalho (2013, p. 24), de acordo com os relatórios da OCDE (Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Econômico) [15] , em nenhum dos 30 países envolvidos na organização é exigida qualquer formação pedagógica para o professor universitário. Conforme Bireaud (1995 *apud* CARVALHO, 2013, p. 25), “são muito raros os casos em que se exige, a título obrigatório, uma preparação pedagógica para poder lecionar no ensino superior”. Em Portugal, por exemplo, é comum que para o ingresso na carreira de docente do ensino superior seja atribuído mais valor à pesquisas desenvolvidas pelo candidato, e portanto ao seu percurso científico, do que à sua experiência ou capacidade didática, conforme afirmam docentes que foram entrevistados para esta tese. De acordo com a professora Ppo_4 (2018)

> A maioria dos professores da universidade não tem preparação para lecionar, pois nunca recebeu formação... os poucos que possuem é por acaso, porque foi o percurso que escolheu na altura... mas a maioria não tem qualquer preparação e não há formação propriamente para a docência e muito menos formação em tecnologias.

Por outro lado, destacam-se mundialmente os casos do Zaire, que criou em 1976 o DES (*Diplôme d’Études Supérieures*), que prevê conteúdos em pedagogia universitária para os futuros professores, e o da Costa do Marfim, que implementou um regime de formação pedagógica obrigatória para os docentes universitários

[15] OCDE é um órgão internacional composto por 30 países que tem por objetivo coordenar políticas econômicas e sociais, apoiar o crescimento econômico sustentado, aumentar o emprego e a qualidade de vida dos cidadãos e manter a estabilidade financeira, entre outros.

nomeados a partir de 1982, e também a Bulgária, que em 1987 adotou um regime semelhante. (CARVALHO, 2013)

Países como Cuba, Estados Unidos, Espanha e Inglaterra, segundo Carvalho (2013, p. 25) têm realizado experiências na formação de professores com resultados positivos em relação à qualidade do desempenho pedagógico do professor universitário, porém, conforme afirma Zabalza (2004, p. 154-155), em vários países a atuação de profissionais de diversas áreas na docência é muito semelhante ao caso brasileiro, ao que o autor exemplifica citando a Espanha:

> Uma das controvérsias básicas na formação docente na universidade ocorre, ao menos na Espanha, em torno da dupla orientação docência e pesquisa. A incorporação ao mundo da pesquisa, na maior parte das vezes, ocorre em um contexto mais específico e regulado (...). Em troca, a incorporação à docência é um processo muito mais desacompanhado e irregular.

No caso do Brasil, até a Reforma Universitária de 1968 (lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968), conforme descreve Coelho (2012), a formação dos professores ocorria no interior das cátedras, inseridas desde as primeiras instituições de ensino superior criadas por Dom João VI, antes da criação das universidades. Assim, o professor catedrático geralmente escolhia um de seus alunos que se destacavam pelo desempenho - ou em alguns casos pelo grau de parentesco – para introduzi-lo nas atividades docentes, e este iniciava como auxiliar do catedrático até obter, por meio da prática, a autonomia para se tornar regente de turma e assumir disciplinas sozinho. De acordo com Souza (2008), a Reforma Universitária de 1968 trouxe mudanças no cenário do ensino superior no país, e uma delas foi a extinção das cátedras e o estabelecimento de uma carreira docente, com progressão por titulação e previsão de qualificação para os professores. Assim, a formação docente que antes acontecia por meio das cátedras passou a acontecer nos programas de pós-graduação, nos quais havia a indicação de que fosse incluída a disciplina de Metodologia ou Didática do Ensino Superior, porém esta decisão ficava a cargo de cada um dos programas, conforme percebiam, ou não, a sua necessidade.

Em síntese, o que temos é que até a década de 1970, não se questionava ou exigia qualquer tipo de formação específica para o ingresso na docência no ensino superior, mas a partir da oferta da disciplinas de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, passou a ser este um quesito para admissão

na carreira, vinculando-o aos critérios de qualidade do curso, porém não se tratava de uma exigência e tampouco havia previsão em lei que restringisse a admissão ao cumprimento desse quesito.

A partir da implantação da LDB, lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), seu artigo 66 estabelece que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, o que, com o termo “prioritariamente”, leva ao entendimento que pode exercer a função docente um egresso de curso de pós-graduação *lato sensu*, e reconhece ainda que esse cidadão está preparado, mas não especificamente receberá formação pedagógica. Fica bastante evidente que a legislação para a educação superior apresenta uma série de lacunas no que diz respeito à formação didática do professor, já que o enfoque é sempre na competência técnica profissional na área, mas nunca se refere ou se referiu especificamente à formação pedagógica. Já os cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem por objetivo formar pesquisadores, portanto não são direcionados para a formação pedagógica de professores, o que confirma Cunha (2018, p.8) ao declarar que “poucos desses programas incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor”.

Entretanto, mesmo não havendo a exigência em termos legais de uma formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, há uma preocupação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nesse sentido, manifestada no Ofício Circular nº 028/99, (BRASIL, 1999) que estabelece a obrigatoriedade aos alunos bolsistas de pós-graduação de cumprir estágio de docência na graduação. No caso dos cursos de pós-graduação *lato sensu,* a Resolução nº 3/99 (BRASIL, 1999) do Conselho Nacional de Educação (CNE) exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino. São intervenções ainda tímidas no sentido das políticas públicas para formação de professores universitários no Brasil, cabendo muito ainda aos próprios docentes a busca pela competência pedagógica.

Dessa forma, o fator mais importante para o ingresso de um professor na docência no ensino superior é o conhecimento do conteúdo específico da área, deixando de lado questões relacionadas à didática, à metodologia de ensino ou mesmo à forma de avaliação da aprendizagem do aluno universitário. A partir dessa constatação, Carvalho (2013, p. 98) propõe a denominação de “professor bacharel”,

ou seja, aquele que é contratado como professor de um curso superior mas a quem o requisito mínimo exigido foi o diploma de bacharel, e propõe a reflexão de que "não é o fato de tornar-se professor que proporciona a habilidade de saber ensinar ou aprender a ensinar", e complementa citando Santos (2009, p. 162) em sua afirmação que "A formação de um professor não se reduz ao curso universitário, mas é uma caminhada muito mais longa e complexa que envolve o próprio desejo de se tornar professor", deixando evidente que não se trata a docência de uma atividade para a qual se pode descartar a necessidade de uma formação específica. Nesse sentido, Cunha (2018, p. 10) ainda revela mais um fator agravante, pois

> Dada a prevalência da educação superior privada no Brasil, grande contingente de professores são horistas, aqueles cujo salário depende do número de horas-aula assumidas, especialmente em cursos de graduação. Sua professoralidade é restrita, pois, não raras vezes, à docência se constitui em uma atividade profissional complementar, ocupando poucas horas de sua condição laboral. Esse contexto, muito próprio do país, traz repercussões evidentes para a construção da professoralidade docente, uma vez que a identidade desse profissional não está centrada na condição de professor.

A formação do docente, para Isaia (2003, p. 352), envolve processos que não estão apenas relacionados à intenção de ser professor, ou seja, à escolha profissional pela docência:

> (...) podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. As pesquisas com narrativas que têm utilizado o trabalho da memória, reconstruindo imagens da docência, mostram que nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças.

O processo de formação do docente, portanto, não se inicia apenas a partir de um curso formalizado, mas a partir de espaços e tempos distintos em que já foram vivenciadas experiências discentes, e dessa forma engloba um amplo desenvolvimento em diversas dimensões. Conforme Isaia (2003, p. 351), a formação docente contempla, de forma inter-relacionada, ações auto, hétero e interformativas, sendo, portanto, "um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na

docência". Assim se compreende que a formação do sujeito professor é complexa e se constrói na convergência de teorias, reflexões e práticas.

As ações de auto formação docente remetem aos processos em que o professor é o responsável pela sua própria formação, na medida em que desenvolve ações conscientes e mantêm o controle sobre o seu processo, e nesse caso a ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. (MARCELO GARCIA, 1999). Um professor de ensino superior, especialmente aquele já referido professor bacharel, quando se vê diante do desafio da docência, inicia a partir dali uma trajetória de auto formação constante, já que ele não "se formou" professor e em dado momento de sua carreira "se vê" professor. A essa construção do sujeito-professor Isaia (2003, p. 400) chama de professoralidade, que se desenvolve ao longo da vida, como um processo contínuo de experimentação a fim de produzir um modo de ser singular, pois

> A professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo.

Sendo assim, a professoralidade só acontece para o docente de ensino superior quando o sujeito se identifica com a condição de sua atuação nesse contexto e por conseguinte se empenha em se desenvolver como um profissional do ensino. Para Isaia e Bolzan (2007 *apud* Carvalho, 2013, p. 99) essa construção passa por uma tríplice exigência:

> a) dominar conhecimentos acadêmicos e estar engajado em gerá-los;
> b) levar em consideração as demandas do campo profissional para o qual forma;
> c) investir na dimensão pedagógica por intermédio de um processo reflexivo, tanto individual quanto em grupo, consciente de que sua função tem compromisso formativo.

Já a heteroformação do docente se caracteriza por um processo que, de acordo com Isaia (2003, p. 352) se organiza e se desenvolve a partir da iniciativa de agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas. É comum que sejam proporcionadas

formações com essas características nas IES, principalmente nas particulares, voltadas especialmente a preencher a lacuna de formação pedagógica dos professores bacharéis, sobretudo no que se refere ao uso de TDIC, que representam não apenas ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem, mas do ponto de vista das IES também significam um forte apelo de qualidade e posição de vanguarda no contexto atual.

Nesse sentido, Isaia (2003, p. 352) ressalta que as “iniciativas formativas não podem estar desvinculadas de ações auto formativas decorrentes de uma necessidade conscientemente constatada pelos próprios docentes”, correndo o risco de não alcançar objetivos efetivos de aplicação se não caracterizarem anseios formativos do próprio docente, decorrentes de suas necessidades no contexto da sala de aula. De nada adianta ofertar formações aos docentes se elas não tiverem o propósito de fomentar o docente para as suas reais demandas no contexto em que atua, ou seja, deve haver por parte das IES a preocupação em contextualizar as formações e, além disso, envolver todo o suporte necessário para que o docente se sinta respaldado para efetivar a aplicação desses conhecimentos pedagógicos na sua prática em sala de aula.

Por outro lado, a interformação docente se apresenta como um processo interpessoal pelo qual os professores, a partir de seus próprios esforços e da organização em grupos centrados em interesses comuns, interagem e se desenvolvem, aperfeiçoando competências profissionais. A interformação, porém, só é possível quando envolve professores engajados em sua auto formação e que, por isso, possuem condições de compartilhamento e crescimento em grupo, já que segundo Isaia e Bolzan (2007, p. 173)

> A subjetividade marca o processo formativo docente em direção a uma professoralidade que apresenta características peculiares, entre as quais a consciência da implicação pessoal com as atividades inerentes à profissão, abrindo espaço ao aperfeiçoamento e à transformação docente. Contudo, mais do que a dimensão subjetiva é preciso trabalhar com a ideia de intersubjetividade, pois é nesse espaço plural, interativo e mediacional que a professoralidade se constitui.

Mesmo cientes sobre a importância da formação, e que essa deve ser contínua, a atividade docente ainda se configura na maior parte do tempo em trabalho isolado, em que as oportunidades de trocas entre colegas são limitadas, e

quando promovidas pelas instituições de ensino costumam ser sempre ao nível de planejamentos e nunca para examinar e discutir sobre as práticas em sala de aula, conforme afirma Day (2001, p. 86)

> Muitas “oportunidades-relâmpago” de formação não satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação, a longo prazo, dos próprios professores e não se relacionam com os propósitos morais essenciais que se situam no centro do seu profisisonalismo, nem vão diretamente ao encontro das necessidades dos professores que procuram melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos em contextos de mudança.

Torna-se necessário voltar-se para formações que atendam às expectativas e necessidades docentes no que tange o preparo para enfrentar os desafios do contexto atual, de metodologias inovadoras numa sala de aula em que se encontram novos perfis de alunos.

O amplo acesso a informações por meio da internet, bem como a utilização de diferentes dispositivos para acessá-las, inclusive possibilitando o acesso em qualquer lugar e a qualquer tempo, vem transformando também a forma como os jovens aprendem nas universidades. Nesse sentido, é pertinente trazer para essa reflexão o que afirma Zabalza (2004, p.110) sobre o papel do docente no ensino universitário: “A tradicional missão do docente como *transmissor* de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como *facilitador* da aprendizagem de seus alunos.”, ou seja, conforme afirma o autor, a responsabilidade do professor passa a ser, justamente, a de promover a efetiva aprendizagem, já que não cabe mais a ele fornecer os conteúdos.

No contexto universitário, referindo-se especialmente aos cursos de bacharelado, e no caso desta pesquisa com foco na área da Comunicação Social, o corpo docente é formado, em sua grande maioria, por professores oriundos da mesma área ou de áreas afins e, portanto, não receberam formação pedagógica em seus cursos de origem. De acordo com um dos “dilemas formativos” propostos por Zabalza (2004, p. 146) acerca do conteúdo da formação do docente universitário, o debate parte do pressuposto de que há duas formações distintas, ou seja, a formação pedagógica, na qual há um direcionamento para os processos de ensino-aprendizagem; e a formação que ele denomina disciplinar, na qual o foco são os campos científicos em que se situam os professores.

No que tange a formação pedagógica, defende-se que as qualidades que definem o papel de um formador, papel esse que se atribui também ao docente universitário, devem levar em conta que sua dimensão profissional essencial é sua missão formadora, com relevância maior do que propriamente a disciplina específica que leciona. Assim, as questões que envolvem a formação para sua atuação são comuns a qualquer professor, tais como se refere Zabalza (2004, p. 153):

> Os aspectos relativos à motivação dos estudantes, às relações interpessoais, à capacidade de lhes transmitir uma visão da vida e do exercício profissional de acordo com princípios éticos e de responsabilidade social, o domínio dos recursos para o desenvolvimento curricular da disciplina e dos distintos processos que inclui seu ensino (conhecimentos dos processos básicos da aprendizagem e do ensino, preparação de materiais, habilidade na preparação de apresentações de fácil entendimento, criação de atividades, planejamento de avaliações etc.), domínio dos recursos genéricos que condicionam o exercício profissional (cuidado com o voz, habilidades relacionadas com as novas tecnologias, habilidades na gestão de grupos etc.).

Por outro lado, em defesa da formação curricular baseia-se a convicção de que os processos de ensino-aprendizagem estão diretamente relacionados aos conteúdos de cada área e, portanto de cada disciplina, e assim a formação pedagógica teria que estar vinculada a cada uma dessas áreas, já que para cada contexto existem diferentes formas de ensinar e até mesmo os perfis dos estudantes demandam aos docentes constantes ajustes em suas metodologias, e Cunha (2018, p. 9) propõe uma pertinente reflexão nesse sentido ao afirmar que

> É preciso reconhecer que, no caso da educação superior, há distintas pedagogias que influenciam e são influenciadas tanto pelos contextos das profissões, seus valores e culturas, como pela manifestação da professoralidade de seus docentes. Esses são parâmetros importantes para orientar a reflexão sobre a docência da educação superior na complexidade dos contextos.

E, portanto, a busca do equilíbrio se faz necessária para alcançar qualidade no ensino-aprendizagem, já que “a pedagogia acadêmica, em especial a formação pedagógica permanente dos professores, constitui uma contribuição essencial para a qualidade do ensino.” (LEITNER, 1998 *apud* ZABALZA, 2004, p. 153).

Nesse mesmo viés vem à tona a questão de a formação do professor ser direcionada ao ensino ou à aprendizagem, já que para o contexto atual justamente se defende uma formação centrada na aprendizagem, conforme preconizam as

novas metodologias que se propõem a colocar o aluno como protagonista em seu processo de desenvolvimento. Enquanto anteriormente se considerava que o domínio de amplos conhecimentos sobre determinado conteúdo e a destreza para explicá-los com clareza aos alunos como um perfil ideal de professor universitário, hoje esse perfil já não satisfaz, já que o amplo acesso aos conteúdos pode ser feito por meio dos inúmeros recursos tecnológicos disponíveis e acessíveis aos estudantes.

Dessa forma, o papel ideal do professor universitário passa a ser o de curador de conteúdos e facilitador da aprendizagem, e para além disso, o importante é promover a contextualização desses conteúdos a fim de que se tornem relevantes e aplicáveis para a vida e a profissão do aluno. Sobre essa transformação, Zabalza (2004, p. 156) apresenta uma interessante reflexão:

> O modelo convencional de ensino respondia adequadamente à estrutura dos modelos condutivistas: estímulo-resposta (E-R). Nós, professores, atuamos primeiro como agentes de estímulo (apresentamos a informação e explicamos aos alunos); depois, como constatadores de suas respostas (comprovamos através de sua produção em exames ou exercícios se assimilaram o que foi dado). No meio disso, está o hífen que une o estímulo (E) com a resposta (R): essa é uma "caixa negra" cujo conteúdo e funcionamento nos passa despercebido. "Cada aluno é um mundo; nesse espaço do hífen" - costumamos pensar -, "cada um aprende à sua maneira e vive como pode. Nesse mundo particular, não podemos entrar".

Justamente sobre esse foco que se propõem a pensar as novas metodologias, voltadas para a aprendizagem e preocupadas em desenvolver as melhores formas de apreensão dos conteúdos por parte dos alunos, levando em conta que não apenas o perfil dos estudantes se modificou, mas todo o contexto social e a forma como hoje se busca informação, por inúmeros canais. Assim, fica muito evidente que nesse novo cenário, o tema da aprendizagem e das condições para otimizá-la representa o principal desafio dos professores, e para isso devem estar voltadas as formações, ou seja, como efetivar a aprendizagem é muito mais importante do que como apresentar as informações.

A preocupação das universidades com essa formação pedagógica do docente universitário vem dando espaço à criação de programas de formação continuada e de departamentos voltados à formação e ao apoio docente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e de metodologias ativas em sala de aula. Reforça a relevância do tema porque envolve as discussões e o surgimento de um novo

campo de pesquisa denominado Pedagogia Universitária, que de acordo com definição de Cunha e Isaia (2003, p. 351) constitui um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior e "pressupõe, especialmente, conhecimentos, no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior".

Referente à importância de uma formação somente para os docentes novatos, Zabalza (2004, p. 156) também discute esse "dilema", considerando que não apenas os novatos devem receber formação, mas sim que deve haver formação contínua e para todos dentro da universidade. De acordo com o autor, há quem defenda a inviabilidade, e até mesmo o desperdício de esforços para trabalhar a formação de professores que já se encontram estabelecidos na carreira, e que a prioridade formativa deve ser voltada para os iniciantes. Nesse sentido Imbernón (2016, p. 103) reforça a necessidade em se voltar uma atenção especial ao professor recém-formado, ou ainda recém-ingresso na carreira a fim de incorporá-lo à docência, e considera como novato aquele docente que possui menos de cinco anos de exercício profissional. Imbernón (2016, p. 103) afirma que

> Deveria ser realizado um curso de introdução à docência nas escolas, que favorecesse o incentivo dos profissionais à inovação (e à revisão de práticas de trabalho obsoletas, com o objetivo de levar a um desenvolvimento profissional constante e dinâmico do professorado.

O fato é que ambos precisam de formação: o professor que está iniciando sua carreira na docência do ensino superior necessita ter contato com todos os processos que envolvem a atividade, tais como a preparação das aulas, a elaboração dos planos de ensino, as metodologias de ensino, as formas de avaliação de aprendizagem, o uso das tecnologias em sala de aula, entre outros, bem como dos procedimentos burocráticos do cotidiano, pertinentes a cada instituição; já o professor que está na carreira docente há mais tempo deverá também receber formação contínua, na qual poderá desenvolver-se para o novo contexto, aprimorar suas práticas, tomar conhecimento de novas metodologias e da utilização de tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem.

Tal qual qualquer outra profissão, a atividade docente também necessita de formações continuadas, para que esse professor possa refletir sobre suas práticas,

realizar trocas com seus pares e assim enriquecer constantemente a sua professoralidade, deixando bastante claro que é imprescindível que haja espaços para formação nas universidades. Para Cordero Arroyo (2007, p. 104), as ações de formação continuada dos professores do ensino superior devem apresentar como pressupostos:

> Ser realizadas no próprio lugar de trabalho dos professores;
> Não se dirigir ao professor individualmente, mas concebê-lo como membro de um grupo com um pertencimento (carreira, departamento, curso etc.);
> Ter como ponto de partida a prática dos docentes e suas necessidades específicas num contexto determinado;
> Conceber o planejamento e a avaliação com a participação do coletivo.

A formação deve ser entendida como um processo constante de desenvolvimento do docente. Em reflexão de Bolzan e Powaczuk (2009, p. 163) sobre a construção da professoralidade, as autoras propõem que a formação do professor subentende a transformação do sujeito em direção ao que deseja vir a ser, "evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nos quais está transformação acontece", reforçando o conceito de que a formação de professores passa pela consideração da condição humana na sua processualidade, ou seja, de como esse professor se constrói por meio de suas práticas.

As condições da vida do indivíduo, assim como o lugar que ele ocupa no sistema das relações sociais são forças condutoras de sua *psique*, conforme afirma Leontiev (1988 *apud* BOLZAN E POWACZUK, 2009, p. 163) e, portanto, representam as exigências externas do meio sociocultural que impulsionam o desenvolvimento psíquico do homem, possibilitando a partir desse entendimento pensar que a aprendizagem da atividade docente é um movimento que se dá a partir de possibilidades internas do indivíduo e das necessidades externas em seu contexto de atuação.

Há outro dilema envolvendo a temática da formação que se refere justamente ao contexto das universidades e de quem é o responsável pela formação dos docentes. De acordo com os dilemas apresentados por Zabalza (2004, p. 160), em geral fica a cargo das instâncias administrativas das IES estabelecer as políticas de formação e também as prioridades, ou seja, oferecer formações para os docentes ou trabalhar na reformulação de cursos para torná-los mais atrativos aos alunos. Também a essas instâncias cabe viabilizar os recursos necessários para a formação

e principalmente estabelecer as políticas vinculadas à aplicação na prática das mudanças procedentes das formações.

O grande dilema, porém, reside no fato de que as formações determinadas nessa hierarquia nem sempre atendem de forma completa às demandas dos professores e dos departamentos específicos, tornando-se utópicas, pois resultam em falta de engajamento dos professores, que não percebem as iniciativas de formação como algo que corresponda realmente às suas necessidades ou interesses. Conforme destaca Nóvoa (2007), a formação dos docentes é muitas vezes excessivamente teórica, outras vezes muito metodológica, e há um déficit de práticas, de reflexão sobre as práticas e de trabalhar sobre as práticas: "Por isso tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise das práticas" (NÓVOA, 2007, p. 14). Por outro lado, algumas formações que partem das demandas dos próprios professores e/ou departamentos podem se ajustar melhor às demandas reais das práticas em sala de aula, porém dessa forma torna-se mais difícil para as IES estabelecer uma única linha de trabalho, que possa servir a todos. Mas seria essa uniformidade, de fato, um ponto positivo dentro da ampla diversidade de áreas, de temas, de conteúdos e de alunos que compõem uma universidade? Zabalza (2004, p. 161) defende que

> a *solução* para o dilema deverá ser construída sobre uma cuidadosa integração desses pólos. É preciso algumas metas de política de formação que devem ser projetadas pela própria instituição e que devem envolvê-la por completo, garantindo, com isso, o compromisso institucional e a disponibilidade de recursos para sua implementação. Uma dessas metas será atribuir um papel especial ao diagnóstico das necessidades formativas e ao planejamento das estratégias mais adequadas para as faculdades e para os departamentos da universidade.

Nesse contexto, ainda há que se considerar a figura em si do formador, a quem se atribui a função de formar seus pares professores, já que as exigências dos docentes quanto à legitimidade e credibilidade dos formadores oferecidos pela instituição costuma ser grande. É muito comum que os docentes ajam com certa resistência diante de um formador, questionando suas competências. Conforme Zabalza (2004, p. 162), as unidades de competência atribuíveis a um formador nesse contexto não foram suficientemente pesquisadas ainda, mas a literatura aponta como condições básicas "um bom conhecimento da docência universitária, da própria instituição, a capacidade para planejar e administrar programas de

formação", mas acima de tudo o que deve ser levado em conta é que os professores deverão estar incluídos nos grupos de formação de seus pares, e que o formato que se aproxima do ideal deverá mesclar num mesmo grupo pessoas com amplos conhecimentos pedagógicos e aqueles com profundos conhecimentos da área específica, pois não é possível ignorar as particularidades que os diferentes conteúdos exigem para obter sucesso no processo de aprendizagem. Nóvoa (2009, p.14) reforça essa ideia ao afirmar que "A formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens".

Outra forma bastante comum é que as IES contratam pessoas de fora da instituição para oferecer formações aos seus docentes, e nesse sentido há posicionamentos prós e contras. Para Imbernón (2016, p. 125), é imprescindível que seja promovida uma colaboração entre o professorado, ou seja, entre os pares, pois "é preciso interagir com os iguais. ", já que a troca das experiências entre aqueles que vivenciam o mesmo contexto pode ser até mais enriquecedora do que a trazida de fora, e nesse sentido ainda propõe uma reflexão sobre a relevância da teoria para repensar a prática:

> A teoria ajuda a repensar a prática, a compartilhar dúvidas e problemas. A teoria ajuda a desenvolver capacidades reflexivas, uma das habilidades imprescindíveis na profissão docente. Ajuda a saber por que as coisas são feitas e a considerar questões e capacidades reflexivas imprescindíveis no campo da educação. Ajuda a aumentar a consciência de que ensinar e aprender é complexo e que o ensino está imbuído de muita diversidade. Para fazer isso, conhecer as necessidades dos alunos e do contexto será fundamental para um desenvolvimento bem-sucedido da profissão.

É muito válido receber contribuições externas, principalmente de profissionais gabaritados e que podem agregar conhecimentos e experiências diferenciadas ao corpo docente de uma instituição, mas por outro lado, essas contribuições acabam sendo pontuais, na forma de cursos de curta duração, e não devem representar a única iniciativa da IES em termos de formação, já que o ideal é que haja um departamento responsável por oportunizar formação continuada, além de apoio constante aos docentes. Conforme reforça Zabalza (2004, p. 163), é comprovado que a formação será melhor na instituição que tiver uma instância responsável especificamente pela formação, com uma equipe preparada para realizar cursos constantes. As contribuições de uma formação pontual, advindas de cursos ou

oficinas de curta duração costumam ser muito menos efetivas do que aquelas realizadas continuamente ou mesmo aos cursos de médio e longo prazo, que apresentam transformações reais na prática dos docentes.

O fato é que, para além de todos esses dilemas, a formação pedagógica do docente universitário é ainda uma lacuna a ser preenchida e seu foco deve ser na aprendizagem. Não se descarta, em hipótese alguma, a relevância do conhecimento disciplinar, ou competência científica do professor nos conteúdos que ministra em suas disciplinas, mas a competência pedagógica, mais do que nunca, deve receber a atenção devida. Zabalza (2004, p. 169) reforça essa premissa de uma dupla competência para os bons professores, associando os conhecimentos científicos e pedagógicos, que resultará em docentes comprometidos de fato com a aprendizagem de seus estudantes. Essa competência voltada para a aprendizagem tem como pontos de referência para a formação do professor universitário alguns aspectos a serem considerados, tais como transformar o aprender em conteúdo e em propósito do ensino e da contribuição formativa que o professor representa no processo, pois de nada adianta "insistir na tese de que somos a 'sociedade da aprendizagem' se conduzimos esse processo no sentido da reprodução de ideias alheias (...)". (ZABALZA, 2004, p. 170).

Outro aspecto muito proveitoso para uma formação voltada à aprendizagem é refletir a sua disciplina do ponto de vista do aluno, levando em conta quais as possíveis dificuldades que ele poderá encontrar para apreender os conteúdos ou ainda para relacioná-los a outros conteúdos e à prática, e dessa forma prever as contribuições que pode fazer no processo de aprendizagem desses alunos. Por fim, um aspecto que é comum deixarmos de lado diante das classes repletas de alunos é justamente o fato de que cada um desses muitos sujeitos que estão ali diante de nós possui um estilo diferente de aprendizagem, conforme seu próprio ritmo, seu contexto, seus interesses e seu repertório. O quadro abaixo estabelece um comparativo proposto por ZABALZA (2004, p. 171) no que se refere a docência orientada para o ensino e a orientada para a aprendizagem:

Quadro 3 – Comparativo entre docência orientada para o ensino e para a aprendizagem

Docência orientada para o ensino	**Docência orientada para a aprendizagem**
Predomínio metodológico de atividades relativas	Ênfase nos métodos de disseminação de

a grandes grupos, seja turmas, seminários, seja laboratórios ou trabalho na biblioteca, entre outros. Cursos com currículos já predeterminados em sua maior parte (embora, algumas vezes, possam incorporar outras opções, mas também serão predeterminadas). Horários baseados em turmas, com tempo de início e fim das atividades. Supremacia de uma estrutura de disciplinas individuais no currículo (o que poderia se chamar de tirania das disciplinas individuais e sua carga horária específica).	informações e de comunicação. Duração média das aulas. Extensão do que, em relação ao currículo, deve ser ensinado. Produtividade no emprego de professores. Características das pessoas envolvidas no processo.

Fonte: ZABALZA (2004, p. 171)

No quadro 3 ficam evidenciadas algumas contraposições entre as práticas convencionais e o que se espera de um ensino voltado à aprendizagem, como por exemplo a importância das metodologias, que devem estar atentas ao modo como os alunos entendem os conteúdos, a necessidade de ajuste dos conteúdos ao tempo e também ao número de alunos como condição para adaptar os processos às características e condições dos sujeitos.

Além de todos esses fatores de mudanças já elencados, a incorporação das tecnologias no contexto do ensino universitário também se configura como um desafio na formação docente, e não se trata de uma formação apenas para o conhecimento e uso dos recursos de forma operacional, mas sim de uma preparação para utilizar todas as possibilidades didáticas que a tecnologia vem proporcionar. As novas modalidades de ensino suportadas pelas novas tecnologias (ensino a distância ou semipresencial, modelos de autoaprendizagem baseados em planejamentos instrutivos em diferentes suportes, formação através da internet, entre outros, necessitam de enfoques diferentes com relação ao modo como o docente vai organizar a informação e divulgá-la e como irá potencializar experiências formativas de fato enriquecedoras. Disponibilizar um texto na rede não é o mesmo que desenvolver uma proposta de autoaprendizagem orientada, e se colocar à disposição de um aluno para tirar dúvidas não equivale a uma estrutura de aprendizagem pensada para a autonomia. Aí reside o desafio da formação docente para o uso das tecnologias, uma vez que não se trata de uma formação apenas operacional dos recursos, mas sim em todas as possibilidades didáticas e formativas que as tecnologias podem oferecer ao docente.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

A facilidade de acesso à informação e as inúmeras possibilidades de interagir e de se comunicar com o mundo por meio das tecnologias promoveram significativas transformações também na forma como os jovens aprendem. Conforme alerta Gabriel (2013), tornou-se muito mais importante para o processo educacional saber como se conectar e associar informações do que como obtê-las e, portanto, as habilidades criativas, de questionamento e reflexão ganharam papel de destaque, promovendo o aluno ao papel de protagonista no seu processo de aprendizagem. Para a autora (2013, p. 99)

> Em função da aceleração no ritmo de mudança das últimas décadas, o ambiente tem se modificado muito rapidamente, e isso cria a necessidade da constante atualização, aprendizado e educação para que as pessoas consigam atuar em meio às rápidas tranformações. Isso muda completamente a cultura da educação.

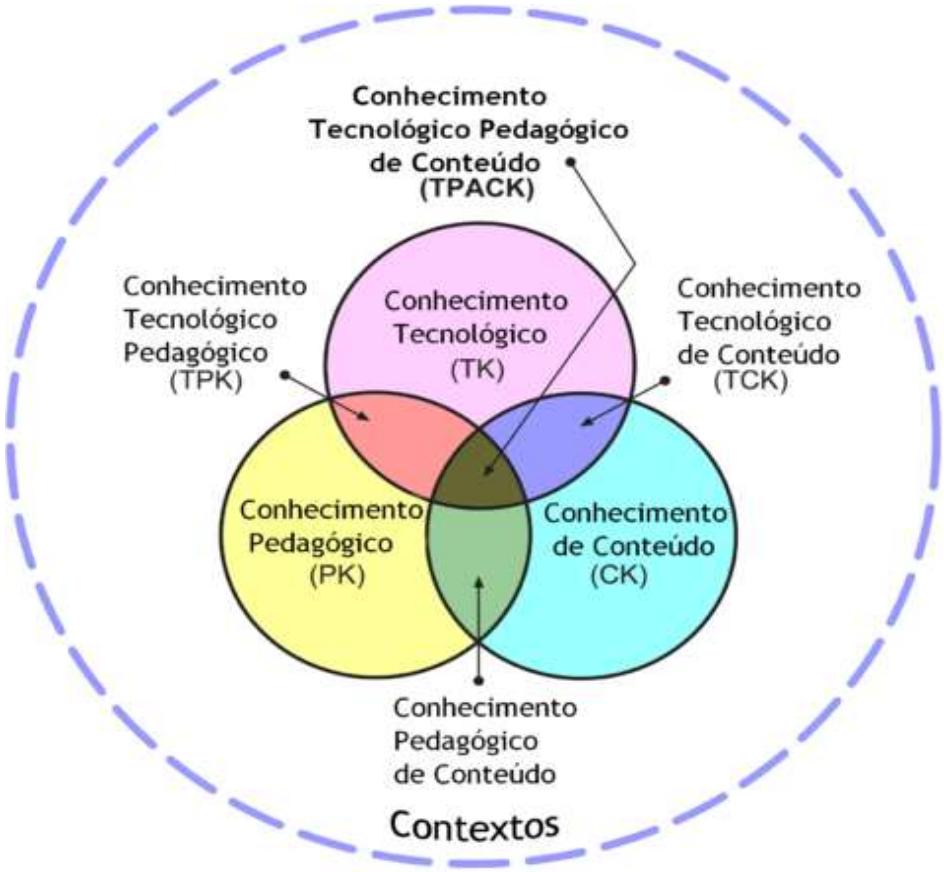
E nesse sentido, o papel do professor se transforma, passando de detentor da informação para um facilitador, ou ainda um curador de conteúdos. Devido à coexistência de gerações, percebe-se que há dois tipos diferentes de professor, que Gabriel (2013, p.110) descreve como professor-conteúdo, que está focado na informação, e o professor-interface, focado na mediação. O desafio para o contexto atual é que, diante desse cenário de fácil acesso à informação, o professor-conteúdo já não faz sentido, pois “esgota as possibilidades dos alunos no conhecimento do próprio professor e, no melhor dos casos, nas referências adicionais que ele possa passar”. Já o professor-interface representa uma janela, praticamente um *hiperlink* com o universo da rede. Não é tarefa fácil, e representa um grande desafio para os docentes, conforme descreve Gabriel (2013, p.111)

> O desafio de ser interface, para professores ou computadores, é que a interface não tem sentido em si própria – ela é completamente dependente do usuário e do conteúdo que ele acessa -, quanto mais transparente for a interface, melhor, pois consegue gerar mais energia entre os sistemas interfaceados, sem se interpor a eles – no caso do computador, o homem e o sistema/conteúdo; no caso do professor, o aluno e a disciplina/conteúdo. NO entanto, para atingir esse grau de transparência e mínima resistência ao uso, a interface deve ter diversas características, e elas se aplicam também ao professor-interface: adaptabilidade ao usuário, ao contexto, ao ambiente; dinamicidade para se modificar automaticamente em função dos parâmetros de adaptabilidade, disponibilidade, transparência, usabilidade, entre outras.

Fica, portanto, evidente, não apenas a mudança do papel do professor nesse contexto atual e a presença das TDIC no processo de ensino-aprendizagem como, principalmente, a formação desse professor para utilizar-se das TDIC. Nesse sentido, torna-se pertinente abordar algumas reflexões sobre o conceito do TPACK, ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo. O conceito surgiu inicialmente de uma articulação elaborada por Pierson (2001 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017), mas ganhou destaque apenas em 2005, quando muitos pesquisadores se voltaram para a questão da integração das tecnologias ao conteúdo. A sigla inicial – TPCK – foi alterada em 2008, para TPACK, a fim de facilitar sua pronúncia. O modelo TPACK se popularizou a partir das pesquisas e publicações de Koehler e Mishra (2005)[16], que utilizaram como ponto de partida o conceito da Base de Conhecimento, de Shulman (1986, 1987 *apud* MIZUKAMI, 2004), mais especificamente o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo. O TPACK é representado visualmente por meio de um diagrama de Venn, conforme figura a seguir:

[16] Matthew J. Koehler, professor adjunto, e Punya Mishra, professor titular, ambos na Universidade do Estado de Michigan, nos Estados Unidos, elaboraram extensos trabalhos na construção da framework teórico TPACK, disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Tpack, acesso em 25/05/2018.

Figura 1 – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK)



Fonte: traduzido de www.tpack.org

A partir da Figura 1, é possível entender que a ênfase do modelo está justamente nas conexões existentes entre as tecnologias, as abordagens pedagógicas específicas e os conteúdos curriculares, propondo-se as possíveis interações nessa tríade a fim de promover o ensino com o apoio das tecnologias. Nesse sentido, temos o Conhecimento do Conteúdo (CK – *Content Knowledge*), ou seja, aquele relativo ao assunto que deve ser ensinado e aprendido, e sobre o qual Shulman (1986 *apud* MIZUKAMI, 2004) ressalta que é um conhecimento muito além do conteúdo da disciplina, mas que abrange os conhecimentos de conceitos, métodos e procedimentos em determinado contexto, fatos, ideias e teorias relativas, bem como as possibilidades de práticas e diferentes abordagens dentro de uma disciplina, e isso está atrelado ao conhecimento e à compreensão do docentes sobre o assunto que ensina.

Já o Conhecimento Pedagógico (PK – *Pedagogical Knowledge*) se refere aos procedimentos inerentes à atuação do professor, visando atingir os objetivos propostos na disciplina, e que vão desde o planejamento das aulas, passando pelas metodologias a serem aplicadas, e as formas de avaliação de aprendizagem. De acordo com Mishra e Koehler (2006 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 14), o conhecimento pedagógico inclui

> conhecimentos sobre as técnicas ou métodos a serem usados em sala de aula, a natureza do público-alvo e as estratégias para avaliar a compreensão do aluno. Um professor com profundo conhecimento pedagógico entende como os alunos constroem o conhecimento, adquirirem habilidades e desenvolvem hábitos mentais e disposição positiva para a aprendizagem. Como tal, o conhecimento pedagógico requer uma compreensão das capacidades cognitivas, sociais e teorias de desenvolvimento da aprendizagem e como elas se aplicam aos estudantes na sala de aula.

O Conhecimento Tecnológico (TK – *Technological Knowledge*) representa um conhecimento em evolução constante, para o qual se faz necessário constante atualização. É importante desenvolver as habilidades necessárias para operar todas as tecnologias disponíveis e, acima disso, a capacidade de aprender e de se adaptar às novas tecnologias. Para Mishra e Koehler (2006 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017), o TK abrange não apenas as tecnologias digitais, mas também as tecnologias tradicionais, como lápis, papel, quadro de giz, ou seja, trata-se da habilidade do docente de tirar o melhor proveito dos aparatos que poderão contribuir no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. O desafio é justamente não estagnar diante das rápidas evoluções; não se acomodar com os conhecimentos adquiridos e contentar-se com o que já domina, portanto nesse sentido o que se espera do docente é que se mantenham em constante aprendizagem no que diz respeito ao Conhecimento Tecnológico.

A interseção do Conhecimento Pedagógico (PK) com o Conhecimento de Conteúdo (CK) representa o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*), e de acordo com Shulman (1986 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017) corresponde à ideia de que o ensino de um conteúdo deve abranger as formas úteis de representação de ideias de uma área específica, considerando todas as particularidades adequadas ao ensino daquela área. Este conhecimento, ou seja, o PCK abrange, portanto, não apenas o domínio das

abordagens de ensino que mais se adequam aos conteúdos e também como esses conteúdos podem ser organizados para um ensino com melhor aproveitamento. No âmbito dessa interseção, conforme descrevem Mishra e Koehler (2006 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017), há relevância para o conhecimento de estratégias de ensino que incorporem representações conceituais adequadas para enfrentar as dificuldades dos alunos e promover a compreensão significativa, além de considerar os conhecimentos que os alunos trazem como aprendizes, pois de acordo com Mishra e Koehler (2006 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 16)

> Este conhecimento dos alunos inclui suas estratégias, concepções anteriores (tanto 'ingênuo' e instrucionalmente produzido), equívocos que possam ter sobre um determinado domínio, e potenciais deturpações de conhecimento prévio.

Nesse sentido, fica evidente que de acordo com esse modelo, o que se espera de um docente é que ele tenha conhecimento de diversas metodologias a fim de estabelecer, para cada conteúdo a ser trabalhado com seus alunos, a que melhor produz resultados de aprendizagem. Não basta, portanto, que o docente tenha o pleno domínio do conteúdo de sua disciplina para promover a aprendizagem de seus alunos, mas sim que se some a este conhecimento a adequação do ensino por meio de metodologias que visem facilitar a compreensão de conteúdos. E para cada turma de estudantes, ainda é possível traçar um perfil com base nos conhecimentos prévios que eles trazem e modelar as metodologias de modo a estimular a participação efetiva, a autonomia e o crescimento, fatores essenciais para motivar os alunos e manter o engajamento nas aulas.

A interseção que inclui a tecnologia ao conhecimento pedagógico, portanto o Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*), parte do pressuposto de que cabe ao professor encontrar as tecnologias mais adequadas e sua melhor utilização para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Entende-se que para integrar a tecnologia ao ensino é essencial ter conhecimento suficiente das ferramentas a fim de avaliar suas potencialidades e restrições pedagógicas para o ensino em cada área, já que representam recursos com ampla flexibilidade criativa. É interessante observar que a grande maioria dos recursos tecnológicos que são amplamente utilizados na educação não foram criados para atender a essa finalidade, a exemplo dos *blogs,*

podcasts, wikis ou mesmo as redes sociais, mas quando há conhecimentos e habilidades suficientes por parte do docente para apropriar-se dessas ferramentas para as finalidades de ensino, podem surtir efeitos bastante positivos na aprendizagem dos estudantes, especialmente considerando o perfil das novas gerações. Cibotto e Oliveira (2017, p. 18) advertem que o uso de *Power Point* e projetor para exposição de conteúdos não são considerados TPK, o que para muitos docentes acaba representando o máximo de exploração dos recursos tecnológicos que consegue alcançar.

Na relação entre o Conhecimento Tecnológico e o Conhecimento do Conteúdo, denominado, portanto, Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK – *Technological Content Knowledge*), cabe observar as influências e restrições entre ambos, de forma muito semelhante à interseção entre tecnologia e conhecimento pedagógico. O docente, nesse caso, deve estar envolvido na compreensão de quais são as tecnologias que servem adequadamente ao ensino de casa um dos conteúdos, levando em conta também quais desses conteúdos podem de fato ser ensinados de forma facilitada por meio da tecnologia. Em síntese, conforme Mishra e Koehler (2006 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017, p.18) o TCK representa “o conhecimento sobre a maneira pela qual a tecnologia e conteúdo estão reciprocamente relacionados. ” Fica claro que somente o professor, a partir do seu conhecimento do conteúdo, é que pode ser capaz de avaliar se a utilização de tecnologia irá tornar menos árdua a compreensão de determinados conceitos por parte dos estudantes.

Por fim, a compreensão do modelo TPACK representa não somente o conhecimento dos componentes individualmente e a sua interseção entre si; vai além disso e engloba o ensino dos conteúdos, por meio de metodologias adequadas a esses conteúdos e fazendo uso de tecnologias que promovam uma aprendizagem que corresponda às particularidades dos perfis dos seus estudantes. De acordo com Cibotto e Oliveira (2017, p. 19), o TPACK é um conhecimento verdadeiramente relevante e qualificado, já que considera a integração de tecnologias de maneira pedagógica para o ensino dos conteúdos curriculares. Nesta direção (MISHRA; KOEHLER, 2006 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 19) esclarece:

> Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) é uma forma emergente de conhecimento que vai além de todos os três

> componentes (conteúdo, pedagogia e tecnologia). Este conhecimento é diferente do conhecimento disciplinar ou de um especialista em tecnologia e também do conhecimento pedagógico geral partilhado por professores em todas as disciplinas. TPACK é a base de um bom ensino com a tecnologia e requer uma compreensão da representação de conceitos utilizando tecnologias; técnicas pedagógicas que utilizam as tecnologias de forma construtiva para ensinar o conteúdo; conhecimento de o que fazer com conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas enfrentados pelos alunos; conhecimento do conhecimento prévio dos alunos e das teorias da epistemologia; e conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para construir sobre os conhecimentos já existentes e desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as antigas.

Nesse sentido, o modelo representa uma interação complexa e aprofundada em que a tecnologia serve para apoiar estratégias pedagógicas utilizadas no ensino dos conteúdos, e considera especialmente a adequação às necessidades dos alunos, exigindo, portanto, dos docentes, flexibilidade e fluência do conteúdo curricular. Cada situação, ou seja, cada contexto de ensino é único, com características exclusivas advindas do perfil dos estudantes, e não apenas das diferentes disciplinas, e cabe ao docente avaliar e adequar as tecnologias, as metodologias e os conteúdos conforme cada um desses contextos, não existindo um modelo que possa ser padronizado e que atenda sempre a todas as expectativas de maneira proveitosa.

Exige-se, portanto, que se modele e remodele a proposta metodológica a cada novo contexto, atribuindo ao professor um importante papel de cocriar o modelo com seus estudantes, conforme as expectativas do grupo, ou mesmo de forma individualizada, quando isso for possível e/ou necessário. Uma cocriação pode se desenvolver a partir de um direcionamento, neste caso por parte do professor, ou mesmo sem uma estrutura pré-definida, a partir das manifestações dos próprios alunos, pois o que caracteriza uma cocriação é a contribuição mútua e um resultado mutuamente valorizado. De acordo com Harris et al. (2009 *apud* CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 20)

> Não há uma solução tecnológica única que funcionará igualmente bem para cada professor, cada curso, ou a cada abordagem pedagógica. Em vez disso, o sucesso de uma solução está na capacidade de um professor navegar de forma flexível por espaços delimitados pelo conteúdo, pedagogia e tecnologia, e as complexas interações entre esses elementos – como eles interagem em situações e contextos de ensino específicos.

Salienta-se, ainda, que compõe também o modelo TPACK a consideração do contexto de sua aplicação, o que reforça a necessidade de flexibilidade na atuação do docente, levando em conta os ambientes de ensino, a cultura e a estrutura organizacional da instituição, o contexto socioeconômico, bem como a condição dos estudantes e suas expectativas quando à aprendizagem daquele conteúdo. São muitos os elementos envolvidos na aplicação do modelo TPACK, mas fundamentalmente o que se propõe é para o uso desse modelo faz-se necessário uma formação docente mais complexa e abrangente no que tange o aproveitamento de tecnologias para o ensino, cabendo ao professor desenvolver habilidades para lidar com a imprevisibilidade um novo ambiente de ensino, no qual o papel de protagonismo passa a ser do aluno.

4.2 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTE

Diante desse contexto que se configura para a educação e para a formação do professor, em que sua atuação envolve o domínio não apenas do conteúdo a ser ministrado, mas sobretudo a articulação deste com tecnologias e metodologias que atendam a uma formação complexa, cabe-nos refletir sobre o que aponta Tardif (2014) acerca dos saberes docentes, intrinsecamente determinantes nesse processo de formação docente que aqui se expõe. Para Tardif (2014, p. 36), a discussão sobre o que constituem os saberes docentes ainda é um campo relativamente inexplorado, e os define como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”, o que reforça ainda mais a característica complexa da atividade docente.

A diversidade de saberes, portanto, que envolve a atuação do professor, abrange desde o saber-fazer pessoal, passando pelos saberes curriculares e pelos conhecimentos disciplinares referentes às disciplinas que ensinam, recorrendo ainda às suas próprias experiências e a componentes de sua formação profissional. Nesse sentido, Nóvoa (2009) adverte que

> Esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho

> docente não esgotam todo o *ser professor.* E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Nesse sentido, a formação desse docente, além de plural é também temporal, já que se adquire e se aprimora na convergência de sua história de vida e de sua carreira profissional, e nesse sentido o ato de ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, a desenvolver progressivamente todos os saberes necessários ao trabalho docente.

Aos saberes de formação profissional se atribui o conjunto de conhecimentos transmitidos pelos cursos superiores, voltados especialmente à formação do professor. Aqui nos referimos justamente às ciências da educação, associadas aos saberes pedagógicos, que fomentarão esse saber profissional do docente. Somados a esses, compõem a formação os saberes disciplinares, oriundos das diversas disciplinas oferecidas nas universidades e que correspondem aos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, que correspondem aos programas de cada instituição, e portanto o método que ela determina para que sejam cumpridos os objetivos e os conteúdos; e por último, mas não menos importante, os saberes experienciais, adquiridos no exercício da prática docente, na familiarização com o contexto das salas de aula e dos ambientes de ensino.

Com base nesse conjunto de saberes atribuídos à formação do docente, especialmente no que diz respeito aos saberes profissionais, cabe trazer para reflexão o que Tardif (2000) propõe sobre o movimento de profissionalização da atividade docente, movimento esse que não acontece apenas no Brasil, mas no mundo todo, e parte de considerações relativas à epistemologia da prática profissional, especialmente porque o principal fator de distinção entre uma profissão e uma ocupação é justamente a natureza dos conhecimentos. Para embasar tal reflexão, o autor reproduz algumas das características do conhecimento profissional conforme a literatura sobre as profissões (BOURDONCLE, 1994; TARDIF e GAUTHIER, 1999 *apud* TARDIF, 2000, p. 6-7):

> Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais.

Apesar dessa consideração, sabe-se que no Brasil, em Portugal e em diversos outros países, conforme já mencionado anteriormente, não é exigida nenhuma formação específica para a docência para atuar no ensino superior. Portanto, há que se considerar como fato que se estabelece nesse sentido uma lacuna para a docência enquanto atividade profissional ao professor bacharel, já que ao seu saber de formação profissional nada corresponde na aquisição de conhecimentos para o exercício prático do ensino, ou seja, nenhum aspecto pedagógico é desenvolvido em sua formação. Além disso, de acordo com Tardif (2000, p.6)

> Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles.

Mesmo que aqui Tardif (2000) queira, a princípio, se referir especialmente aos docentes que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, ou seja, aqueles que recebem formação em nível superior para atuar nesses contextos, é interessante transpor a ideia para o contexto da atividade docente em outros níveis, como por exemplo no ensino superior, em que há pouca (ou nenhuma) formação pedagógica para atuar nas salas de aula. E nesse sentido, entram em cena as diversas possibilidades de auto formação (MARCELO GARCIA, 1999; ISAIA, 2003), heteroformação (ISAIA, 2003) e interformação (ISAIA e BOLZAN, 2007), que possibilitam ao professor universitário se preparar e desenvolver suas habilidades e competências para a atividade, já que segundo Tardif (2014, p. 249)

> Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Para o docente do ensino superior, além da falta de formação pedagógica, atualmente ele se depara com inúmeros outros desafios, que vão desde a ampla

acessibilidade à informação por parte dos estudantes, o que altera totalmente o papel do professor, que antes era detentor e transmissor do conhecimento, tornando-o agora mediador e curador de informações; o perfil dos alunos, muito mais imediatistas e pragmáticos, resistentes à reflexão e ao aprofundamento; a ausência de competências básicas dos alunos, tais como leitura e interpretação de textos; a presença das tecnologias para o ensino, que também exigem desse professor a formação adequada para utilizá-las, e ainda o desafio de implementar metodologias inovadoras, que sejam capazes de colocar o aluno no centro do processo, promovendo uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

Entretanto, diante de um cenário em que esse docente aprende a sê-lo de forma intuitiva e autodidata, no qual contribui para sua atuação a sua própria experiência como aluno, conforme afirma Benedito (1995 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 36), esses desafios acabam por impactar na qualidade do ensino, já que muitos docentes permanecem reproduzindo em sala de aula ou modelos transmissivos pelos quais aprenderam em seu tempo na graduação.

Configura-se, portanto, um contexto em que se faz necessário olhar com outros olhos para a formação do professor universitário. As competências pedagógicas se apresentam, mais do que nunca, como indispensáveis para a atuação do docente do século XXI, pois conforme Vasconcelos (2000, p. 31)

> É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para 'pensar' a Educação

e dessa forma fica implícito que essas competências pedagógicas estão diretamente relacionadas ao saber-fazer, e este, no contexto da educação, significa saber ensinar de forma a alcançar os objetivos de aprendizagem, e para isso não bastam formações instrumentais, conforme alerta Bedoya (2008, *apud* OROZCO, p. 217)

> El saber pedagógico en la universidad no es y no puede limitarse a un saber instrumental acerca de cómo manejar y aplicar el modelo curricular adoptado o en vias de ser adoptado e impuesto desde la instancia superior tal y como lo exige la actual recionalidad instrumental y funcional acorde con los lineamientos de la tecnociencia – que cada vez se hace más evidente en la orientación académica y administrativa de la universidad.[17]

[17] O conhecimento pedagógico na universidade não é e não pode ser limitado a um conhecimento instrumental sobre como lidar e aplicar o modelo curricular adotado ou em vias de ser adotado e imposto a partir da instância superior, tal como exige a atual racionalidade instrumental e funcional

O professor deve se perceber como um profissional do ensino, da educação, e consequentemente conscientizar-se de que sua formação é constante, já que são constantes também as mudanças na sociedade, em velocidade cada vez mais acelerada, e que naturalmente refletem na educação. Espera-se que o docente do século XXI adote a postura de um constante aprendiz do ensino, capaz de elaborar estratégias criativas para as suas práticas pedagógicas, com base em metodologias inovadoras capazes de promover aprendizagem significativa e de colocar o aluno no centro do processo, explorando as TDIC como ferramentas para facilitar essa aprendizagem. Além disso, o novo papel do professor exige reflexão e quebra de paradigmas, já que a postura de detentor do conhecimento e centro do processo deve dar lugar ao papel de mediador pedagógico (MASETTO, 2001) estabelecendo uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem, facilitando o processo, ou ainda um papel de “interface” (GABRIEL, 2013), mediando a informação, mas permitindo ao aluno o protagonismo de sua aprendizagem.

com as diretrizes da tecnociência - que é cada vez mais evidente na orientação acadêmica e administrativa da universidade.

5 METODOLOGIAS DE ENSINO

O contexto em que estamos inseridos, envolto em um desenvolvimento constante e desenfreado, especialmente no que diz respeito à tecnologia, traz à tona a urgência de repensar a educação, nos diferentes níveis de ensino. Nesse âmbito a discussão se volta para a questão das metodologias aplicadas no processo ensino-aprendizagem, bem como, para os recursos possibilitados pelas TDIC.

Mas afinal, o que são metodologias? Etimologicamente, o termo metodologia advém de *methodos*, que significa *meta* (objetivo, finalidade) e *hodos* (caminho, intermediação), portanto é o *caminho para se atingir um objetivo*. Já *logia,* vem de *logos (ciência, arte, tratado, exposição cabal, tratamento sistemático de um tema, conhecimento, estudo)*. Portanto, metodologia pode ser entendida como o *estudo dos caminhos para a busca (o alcance) de um determinado conhecimento (estudo).* (HOUAISS, 2001)[18]

Trazendo essa definição de metodologia para o contexto da educação, ou seja, para o processo de ensino-aprendizagem, fica clara a relevância da metodologia para se alcançar os objetivos almejados, visto que esta se destina, justamente, a encontrar o caminho mais adequado para atingir a meta de formação do aluno. A metodologia de ensino passa a ser, portanto, fator determinante na orientação de como se dará o processo de ensino, a fim de operacionalizá-lo de forma relevante e planejada. É essencial, para tanto, que a metodologia esteja devidamente contextualizada, relacionando-se com o aluno, mas sem se sobrepor a ele, já que se constitui, antes de mais nada, numa mediação na relação entre esse aluno e o professor, e também entre o aluno e o conhecimento. A escolha da metodologia envolve a opção e a concepção que sustentam o processo e vai desde a preparação que antecede o contato, ou seja, o projeto do curso, o plano da disciplina, por exemplo, até o momento do contato, seja ele em sala de aula presencial ou virtual, e se estende no acompanhamento do desenvolvimento desse aluno, em suas possíveis dificuldades e nos seus progressos.

De acordo com reflexão proposta por Manfredi (1993), a conceituação de metodologia, tal qual muitas outras conceituações, deve se afinar ao contexto, o que contribui para o entendimento de que é possível acatar a diferentes concepções e

[18] HOUAISS, Dicionário Eletrônico. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

práticas pedagógicas, sem incorrer em detrimento de uma ou outra, mas sim estabelecendo-se claramente a metodologia indicada para atingir os objetivos pretendidos a cada contexto.

Dessa forma, uma metodologia não determina (ou não deveria determinar) uma forma engessada de dar aulas, à qual o professor deve se adequar, mas sim justamente o oposto, pois partindo do contexto e dos objetivos pretendidos, o professor poderá recorrer à metodologia que melhor atende a eles, compactuando com as reflexões de Manfredi (1993) ao entender as metodologias como um conjunto de princípios que juntamente a uma estratégia técnico-operacional servirá como uma espécie de matriz, indicando caminhos aos professores que aplicarão seus métodos a cada contexto com que se deparam.

Partindo da concepção de metodologia no contexto da escola tradicional, conforme afirma Veiga (1996), ela representa uma forma que permite ensinar todo o conteúdo a todos os alunos, de uma maneira lógica, considerando inclusive que essa lógica está consolidada nas inteligências já adultas, amadurecidas e desenvolvidas, e mesmo assim ainda que em grupos restritos, como filósofos, cientistas, pesquisadores.

Nesse paradigma da escola tradicional, conforme esclarece Behrens (2013), as aulas são essencialmente expositivas e o ensinar não abriga necessariamente o aprender, já que o foco está numa atitude mecânica de reprodução de conteúdos por parte dos alunos, sem nenhum tipo de reflexão. O professor é a autoridade em sala que determina a organização dos conteúdos de forma sequencial, e cabe ao aluno o papel restrito de escutar, decorar e repetir os conteúdos.

A fim de romper com essa lógica metodológica da escola tradicional, surge na Europa, no final do século XIX, o movimento denominado Escola Nova, ou Escolanovista, que foi ganhar força especialmente na primeira metade do século XX, com nomes como o do filósofo e pedagogo John Dewey, do psicólogo Edouard Claparéde e do educador Adolphe Ferrière. (VIDAL, 2003). No Brasil, o movimento foi acolhido em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por importantes expoentes da educação brasileira na época, que dava início a um projeto de renovação educacional no país, em meio à Revolução de 1930. Atribui-se justamente a Dewey um dos conceitos essenciais da abordagem escolanovista, que coloca a escola como uma pequena comunidade, e não mais um mero espaço de transmissão de conhecimentos, como descreve Lourenço Filho (1950, p. 133) sobre

a escola que Dewey dirigia no final do século XX: “As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.” Dessa forma, a ênfase passa a ser no aluno, levando em consideração os seus interesses e promovendo experiências de aprendizagem. Nesse sentido, Nóvoa (2007, p.6) explica que

> A pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas a pedagogia moderna precisa ser reinventada an sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola e nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem. É evidente que a aparendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa é na aprendizagem do aluno.

Destaca-se que a pedagogia de John Dewey vai ao encontro do que hoje denominamos metodologia ativa, especialmente convergindo a premissa de que não há separação entre a vida e a educação, ou seja, conforme Dewey (1989, p.7), na escola os alunos não estão sendo preparandos para a vida, mas sim estão vivendo a vida, por meio de experiências, e dessa forma a educação representa uma “contínua reconstrução de experiência” (DEWEY, 1989, p.7).

Nos anos 30 do século XX, aparece a proposição da metodologia no contexto escolanovista, que conforme afirma Behrens (2013, p. 46) está centrada nas unidades de experiências que o professor vai elaborar junto com os alunos, para buscar a aprendizagem e, dessa forma, “O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais.” (VIDAL, 2003, p. 509). Dessa forma se detecta na pedagogia escolanovista os princípios elementares de uma metodologia de caráter ativo, uma vez que esse movimento propunha a centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno, defendendo até mesmo a ideia de uma escola “sob medida”, preocupada em adaptar-se ao aluno e não o inverso, como se determinava na escola tradicional.

Já por volta de 1960/70, aparece a abordagem metodológica tecnicista, inspirada nas teorias behavioristas, e predestinada a atender às demandas

industriais e capitalistas; a chamada pedagogia tecnicista tem objetivo claro de formar indivíduos para o mercado de trabalho. E é justamente nesta mesma época que se consolidam no Brasil os cursos de Comunicação Social, especialmente a área de Publicidade e Propaganda, que por sua característica de formação voltada às demandas do mercado de trabalho, incorpora a pedagogia tecnicista, o que acaba sendo reforçado pela Resolução nº 02/84 (BRASIL, 1984) ao fixar um currículo mínimo para cada uma das habilitações, e dentre suas diretrizes para elaboração desses currículos indicava três grupos de disciplinas: Fundamentação Geral Humanística; Fundamentação Específica; Natureza Profissional. Dessa forma, como já apresentado anteriormente, há um cisão entre a formação crítica e reflexiva e a formação prática e profissional, esta por sua vez atribuída aos docentes da área específica, que justamente apresentavam ampla experiência prática/mercadológica e facilmente incorporavam uma abordagem tecnicista ao focar na transmissão de modelos exitosos de práticas profissionais, para que o aluno pudesse, então, reproduzi-lo em sua futura atuação no mercado de trabalho.

De acordo com Behrens (2013, p. 48) “O elemento principal da abordagem tecnicista não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios.” Nesse contexto, o professor passa a ser um especialista capaz de transmitir ao aluno as verdades científicas incontestáveis, abandonando, portanto, a possibilidade de qualquer reflexão ou criticidade por parte do aluno. Do ponto de vista metodológico, predominam os modelos que devem ser transmitidos pelos professores para serem seguidos pelos alunos, a fim de moldar adequadamente seus comportamentos, e a repetição mecânica é o que conduz para a retenção do modelo e sua reprodução de forma idêntica. Conforme explica Behrens (2013, p. 50)

> A metodologia tecnicista reprodutivista enfatiza a resposta, e, especialmente, a resposta certa. O erro é sancionado com rigorosidade. A pergunta só pode ser formulada dentro do conteúdo exposto pelo professor. Neste contexto, o aluno torna-se passivo, acrítico, obediente e ingênuo.

Nesse contexto, o que se configurou durante décadas foi um ensino fragmentado, baseado na repetição constante de modelos inquestionáveis, transmitidos aos alunos em aulas totalmente expositivas, sem nenhuma forma de interação, resultando em indivíduos com baixo potencial crítico e, ao nos referirmos especialmente à formação em nível superior, o que se tem como resultado desse

ensino tecnicista são indivíduos despreparados para os novos desafios, já que sua formação foi baseada em modelos e experiências já existentes e o mais importante, conforme afirma Saviani (2003), é aprender a fazer.

5.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Para o século XXI, o que presenciamos é um movimento para o rompimento com esses paradigmas, de caráter conservador, tradicional e tecnicista, cujas metodologias se baseavam na transmissão de conhecimentos pelo professor, e se torna emergente um novo paradigma, com uma visão de mundo holística, que percebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas, conforme esclarece Capra (1996). Associa-se a essa mudança de paradigma o advento da tecnologia e do amplo acesso a todo tipo de informação por meio da internet, a partir de qualquer dispositivo que esteja conectado à rede, portanto em qualquer lugar e a todo momento, possibilitando ao indivíduo ampliar exponencialmente suas referências e promovendo um papel de protagonismo e de autonomia da sua aprendizagem.

E é dessa forma que vem compor o cenário da educação neste século XXI as denominadas metodologias ativas (MA), a fim de proporcionar aos alunos um processo de aprendizagem mais contextualizado, no qual o aluno é o protagonista e torna-se capaz de promover práticas de resolução de problemas e situações reais. São estratégias de ensino-aprendizagem que buscam fugir do processo verticalizado, do professor que transmite o conteúdo aos alunos, que por sua vez se portam de maneira passiva, sem despertar criticidade ou criatividade alguma.

Em obra de Freire (2007), a questão da autonomia do aluno é importante ponto de reflexão sobre a sua condição no contexto do mundo que o cerca, e sobretudo na forma com que atua em seu processo de aprendizagem, ou seja, há que se respeitar o aluno percebendo-o de um ponto de vista totalizante, que traz consigo sua curiosidade, seu gosto e mesmo sua forma particular e individual de adquirir conhecimento. E para que essa autonomia seja respeitada ao mesmo tempo em que sua curiosidade deve ser instigada, há que se considerar esse aluno como um ser inacabado, em constante formação, e aqui se pode considerar não apenas a educação formal, mas todo aprendizado ao longo da vida. Conforme afirma Freire (2007, p. 63), “É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo

o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor". O autor ainda reforça a relevância de se manter clara e evidente a condição humana de inacabamento, a fim de que esta sirva como propulsora constante da busca por progressos e aprendizagens, em oposição a qualquer medida que possa castrar a curiosidade, já que "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (FREIRE, 2007, p.30).

Em referência a estudo realizado por Reeve (2009 *apud* BERBEL, 2011), constata-se que quando um aluno tem sua autonomia considerada e valorizada no processo de ensino-aprendizagem, apresentam-se resultados positivos quanto à motivação, ao engajamento, ao desenvolvimento, à aprendizagem, à melhoria do desempenho, tanto em notas quanto nas atividades e ainda ao estado psicológico. Por outro lado, o mesmo autor apresenta o que chama de "pistas" para os professores estabelecerem condições de um estilo motivacional que promova a autonomia, e nelas se detectam justamente os princípios que pautam a aplicação de metodologias ativas, já que recorre à perspectiva do aluno, de acolher seus pensamentos e ações manifestadas e a partir deles apoiar o seu desenvolvimento.

As metodologias ativas, segundo Berbel (2011), podem promover a autonomia dos estudantes quando incluírem o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, oportunizando, portanto, o seu envolvimento em todo o processo de organização da programação escolar, dos aspectos dos conteúdos de estudo e dos caminhos possíveis para encontrar as respostas ou soluções dos problemas apresentados.

O envolvimento do estudante na totalidade do processo da sua própria aprendizagem promove curiosidade e engajamento; o aluno se sente valorizado ao ter suas contribuições consideradas pelo professor. Promover o sentimento de pertencimento no aluno é condição que contribui para o engajamento, sem o qual o aluno acaba por se tornar refratário à aprendizagem, pois não percebe relevância nem sentido nos conteúdos que lhe são apresentados. Além disso, o engajamento e a responsabilidade autônoma pela tomada de decisões promovem o sentido de participação efetiva e de responsabilidade no desenvolvimento de um trabalho em equipe, contribuindo dessa forma com o exercício profissional no futuro.

Em busca de conceituar as metodologias ativas, pode-se encontrar na literatura da área diversas definições, tais como a proposta por Borges e Alencar

(2014) de entender as MA como formas que o docente utiliza em busca de conduzir uma formação mais autônoma e crítica de novos profissionais de diversas áreas, no ensino superior; ou ainda, de acordo com Berbel (2011), podem ser consideradas ativas as metodologias capazes de despertar curiosidade nos alunos à medida em que estes se inserem na teorização e passam então a trazer contribuições para as aulas, mas o principal ponto de convergência entre todas as inúmeras definições de MA é a centralização do processo no aluno, tendo-o como protagonista responsável pelo seu próprio desenvolvimento, conforme se verifica em Moran (2018, p.50): "Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida."

Ao longo dos anos, são vários os modelos de metodologias de característica ativa que se configuraram, frequentemente a partir das experiências e iniciativas de docentes dispostos a romper com o paradigma conservador de ensino e que investiram em estratégias inovadoras e ousadas para alcançar o aprendizado de seus alunos. São modelos alicerçados num paradigma inovador, em que a produção do conhecimento significativo e pertinente pode trazer contribuições efetivas para o aprendizado, formando cidadãos com capacidades críticas e criativas diante do cenário social e econômico que estão inseridos.

Um modelo de metodologia que pode ser considerado como um dos pioneiros de metodologia ativa chama-se ***Problem Based Learning*** **(PBL),** ou **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)**, e constitui um método de aprendizagem que vem sendo adotado em diversas instituições de ensino, tanto em nível de ensino superior quanto no ensino médio. Atribui-se a origem desse modelo a uma iniciativa de um grupo de professores de Medicina da Universidade de *McMaster*, no Canadá, no final dos anos de 1960 (BEHRENS in VEIGA, 2006, p.172). Os professores Howard Barrows, Jim Anderson e John Evans elaboraram o currículo da faculdade de Medicina, a partir de 1966 e implantaram oficialmente em 1969, inspirados pela teoria pedagógica de Dewey, que propunha que a aprendizagem deveria partir de problemas ou situações que provocassem dúvidas ou descontentamento nos alunos, e dessa forma estimulasse a cognição para investigar e resolver esses problemas de forma criativa. (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 184-185). Essa proposta metodológica surgiu como tentativa para romper com o currículo linear, centrado nas especialidades, e busca trilhar o caminho inverso indicando a necessidade de

compreender o ser humano em sua totalidade, e não em partes fragmentadas, o que acaba por atender o que preconiza hoje o paradigma da complexidade.

Voltando ainda mais no tempo, de acordo com o que propõe Behrens (in VEIGA, 2006, p.170-171) o procedimento da aprendizagem baseada em problemas remonta aos gregos, indicando que Sócrates (469-399 a.C) já utilizava a educação problematizadora ao propor a maiêutica, com o objetivo de problematizar a realidade e fazer nascer ideias a partir dos problemas, da proposição do diálogo e da prática de perguntas questionadoras para chegar a respostas que se tornariam aprendizagem. Também a educação problematizadora, proposta como caminho metodológico por Paulo Freire, tem como base as práticas educativas mais críticas e reflexivas, já que, conforme afirma o autor: “Quanto mais problematizam, os educandos, como seres humanos no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. ” (FREIRE, 1975, p.80) tornando clara a premissa de que o aluno, quando adequadamente instigado, aprende mais e melhor.

O método PBL tem por base a utilização de um problema, conforme afirma Barrows (1986), tomando como ponto de partida a indagação para o aprendizado dos alunos, representando um estímulo desafiador para que o aluno desenvolva suas habilidades na busca pela solução para o problema apresentado. O desafio (problema) é lançado pelo professor, e a partir daí o aluno se torna protagonista na investigação para alcançar a solução do problema.

O PBL, de acordo com Barell (2007), ainda pode ser entendido como uma provocação à curiosidade que leva à ação de fazer perguntas para sanar as dúvidas acerca dos fenômenos complexos do mundo e da vida cotidiana, e nesse processo os alunos são desafiados a se comprometer na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos e investigações, a fim de dar respostas para os problemas propostos. Cabe acrescentar que os problemas apresentados serão sempre inerentes à área do curso em questão e, portanto, focados na aprendizagem por meio de um papel ativo de investigação para chegar ao conhecimento necessário para sua formação. Na definição proposta por Veiga (2015, p.21)

> A PBL é um método de ensino-aprendizagem em que os estudantes deparam inicialmente com um problema que é sucedido por uma investigação, em um processo de aprendizagem centrada no estudante. É uma metodologia participativa de ensino-aprendizagem que transfere o papel central do professor, como transmissor de conhecimentos, para o aluno, considerado o ator principal na construção de seu aprendizado.

Portanto, há consenso entre os diversos autores que se referem ao PBL como uma metodologia capaz de promover o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como de atitudes nos estudantes quando a busca de conhecimentos, o que pode inclusive se estender em benefícios para outros contextos da vida e não apenas para o aprendizado formal, motivando-o a tornar-se um investigador ao longo de sua vida.

Convém ainda acrescentar que, para Behrens (in VEIGA, 2006, p. 165), a metodologia PBL compreende o ensino numa visão complexa, já que proporciona aos alunos conviver com diversidade de opiniões e a partir disso as atividades metodológicas passam a ser situações ricas e significativas para a produção do conhecimento e para a aprendizagem para a vida. Assim, contempla-se a proposta de mudança paradigmática em que a busca é justamente por uma formação completa, holística e sistêmica.

A partir da linha de raciocínio da PBL, surgem outras metodologias também ativas, em que o aluno é o protagonista, como é o caso da Metodologia da Problematização, proposta por Berbel (2011), que tem como centro a proposição de problemas, apoiada no Arco de Maguerez, este citado primeiramente em obra de Bordenave e Pereira (1995). Seu ponto de partida é a observação da realidade (problema), a identificação de pontos-chave, a teorização do problema, a formulação de hipóteses de solução para chegar na aplicação à realidade.

Ainda em conformidade com o mesmo princípio encontra-se a Metodologia de Projetos, que de acordo com Behrens (in VEIGA, 2005, p. 173) encontra apoio em autores como Hernández, Boutinet, Cosme e Trindade e Behrens e baseia-se em situações-problema para conduzir o aluno a produzir conhecimento próprio e, portanto, promove reflexão, diálogo, argumentação e possibilita ainda partir do problema para desenvolver uma visão complexa e contextualizada da realidade.

Outro modelo de metodologia ativa que tem sido aplicado em escolas e especialmente nas instituições de ensino superior denomina-se ***Peer Instruction***, ou **Instrução por Pares/por Colegas (IpC).** Conforme afirmam Araújo e Mazur (2013), esse método vem sendo desenvolvido por Eric Mazur, na Universidade de Harvard, desde 1991, e tal qual determina a premissa das metodologias ativas, a abordagem IpC está totalmente centrada no estudante. De acordo com Araújo e Mazur (2013), o método IpC é baseado no estudo prévio de materiais que são disponibilizados pelo

professor, junto com questões conceituais, para que os alunos discutam entre si em sala de aula, promovendo a compreensão dos conteúdos e a aprendizagem através da interação entre os colegas. As aulas de exposição oral dão lugar a diversos momentos de pequenas apresentações sobre os conceitos principais, acompanhadas das questões conceituais que devem ser respondidas pelos alunos, primeiro de forma individual e na sequência em discussão com os colegas (ARAÚJO; MAZUR, 2013).

Trata-se de uma metodologia sistematizada em que, a partir de uma exposição conceitual oral de cerca de 15 minutos, o professor lança uma questão (*Concept Test*), normalmente de múltipla escolha, que possibilite avaliar a compreensão dos alunos sobre a essência do tema apresentado. Cada aluno deve pensar sobre a escolha da alternativa e sobre a justificativa dessa escolha, durante cerca de 2 minutos. Em seguida é aberta a votação das questões para mapeamento das respostas, e para isso é comum que sejam usados cartões-resposta ou ainda dispositivos e/ou aplicativos de celular que possibilitam agilizar o processo. A partir das respostas, o professor poderá decidir se retoma a exposição dialogada para apresentar nova questão sobre um novo tópico – opção indicada se houver mais de 70% de acerto nas respostas; se reúne os alunos em grupos de 2 a 5, preferencialmente que tenham respostas diferentes, a fim de promover a discussão e defesa de suas respostas – opção indicada se houver entre 30% e 70% de acertos e que não deve durar mais do que 5 minutos, abrindo na sequência o espaço para as conclusões breves de cada grupo; ou ainda se ele retoma o conceito por meio de nova exposição dialogada, podendo ao final lançar uma nova questão conceitual e recomeçar o processo – opção indicada quando o índice de acerto das questões for inferior a 30% do grupo.

A metodologia apresenta muita adesão em diversas universidades norte-americanas, e no Brasil já se encontram algumas experiências apresentadas em artigos ou mesmo em dissertações de mestrado. Os princípios de promoção de autonomia no aluno dessa metodologia se constante por parte do professor durante todo o tempo da aula e da interação com os colegas, e especialmente pela atuação na resolução das questões, já que o aluno é solicitado o tempo todo a agir e, portanto, a postura de passividade receptiva não encontra espaço na sala de aula com o método IpC.

A metodologia denominada ***Just in Time Teaching*** (JiTT), ou **Ensino sob Medida (EsM)** foi desenvolvida por Gregor Novak no departamento de física da Indiana University-Purdue University Indianapolis, com a colaboração de alguns professores de física do Davidson College e da United States Air Force Academy, em 1999 (ARAÚJO; MAZUR, 2013), e consiste em adaptar a aula às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio das respostas dadas alunos sobre determinado tema, um pouco antes da aula. Os alunos devem estudar materiais indicados pelo professor e responder questões que possibilitem avaliar seu grau de compreensão sobre os conteúdos. A metodologia, portanto, sistematiza-se em 3 etapas, todas centradas na atuação do aluno (ARAÚJO; MAZUR, 2013):

1) Exercício de Aquecimento (WarmUp Exercise), que constitui a etapa prévia em que o professor solicita aos alunos a leitura de materiais de apoio – tarefas de leitura (TL) e na sequência respondam eletronicamente (via AVAs ou mesmo e-mail) as questões conceituais, que servirão de base para o professor preparar a aula. O objetivo é introduzir o conteúdo que será trabalhado e estimular o pensamento crítico.

2) Discussões em aula sobre as Tarefas de Leitura (TL), em que o professor reapresenta as questões e pode se utilizar de algumas respostas dos alunos como exemplo.

3) Atividades em grupo envolvendo os conceitos trabalhados nas TL e na discussão em aula. A fim de promover maior engajamento dos alunos é indispensável que haja variação nas atividades, ou seja, exposições orais curtas, intercaladas com atividades individuais ou colaborativas, exercícios de fixação etc., permitindo que o aluno renove constantemente a sua atenção a cada mudança, e ainda que pratique os conceitos estudados. Posteriormente às aulas, os alunos poderão, ainda, responder a outros tipos de questões eletronicamente, denominados puzzles (quebra-cabeças), cujo conteúdo está relacionado ao que foi trabalhado em sala de aula, mas que apresentem um novo desafio, um contexto diferente, para que seja possível ao professor avaliar se o aluno é capaz de transformar o conhecimento para novas situações.

A metodologia JiTT, portanto, desenvolve-se pautada no conhecimento prévio do aluno, buscando promover dessa forma o hábito de estudar para as aulas e não somente posteriormente, quando o conteúdo já foi explicado pelo professor. Em síntese, conforme Novak (1999), os 3 objetivos almejados pela JiTT são: maximizar

a eficácia da sessão de aula, onde os professores estão presentes; estruturar o tempo fora da sala de aula para o máximo benefício de aprendizagem; e criar e manter o espírito de equipe. (NOVAK et. al., 1999).

Também a **Gamificação** (do inglês ***Gamification)*** pode ser considerada como uma metodologia de caráter ativo, com aplicação para o ensino superior. Com o amplo desenvolvimento das tecnologias digitais, ampliou-se a relevância dos *games,* que passaram a ter espaço também na educação. Antes tratado como *edutainment* – um híbrido entre educação e entretenimento - o termo gamificação teve sua origem na indústria de mídias digitais, e tornou-se amplamente utilizado a partir de 2010 (SILVA et. al., 2015). A gamificação se refere ao uso de diversos elementos de *games*, tais como a estética, a mecânica e a dinâmica em contextos *non* games, ou seja, que vão além do próprio *game*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e pelo entretenimento, a fim de atingir objetivos tais como influenciar ou motivar pessoas, engajar colaboradores dentro de uma organização, e também ensinar conteúdos, portanto com a finalidade educacional. (ALVES et. al., 2014)

É pertinente esclarecer que há uma diferença entre o método de ensinar e aprender por meio de *games* (jogos), denominado gamificação, e a simples atividade de utilizar-se de *games* na educação. De acordo com Heick (2014), por mais que um jogo possa apresentar muitas características didáticas e pedagógicas, a gamificação é um processo mais amplo que envolve não apenas o uso do jogo em si, mas sim dinâmicas e estruturas capazes de promover comportamentos desejados, aplicáveis a diferentes domínios, criando assim um ambiente de aprendizagem diferenciado, no qual o lúdico não atrapalha a aprendizagem do aluno.

Um dos principais fatores que leva ao entendimento da gamificação como uma metodologia ativa reside no fato de que o aluno está no centro do processo, como “jogador”, e deve ser estimulado, motivado, engajado neste processo por meio de estratégias próprias do jogo. Conforme Busarello et.al.(2014), a pontuação é uma das ferramentas motivacionais dos *games*, que permite um acompanhamento entre as interações dos jogadores com o sistema, oferecendo parâmetros para melhorias; junto aos pontos existe o placar, no qual é possível fazer comparações, tanto entre os alunos quanto do progresso de um mesmo aluno, o que permite acompanhar o desenvolvimento gradual das habilidades, competências e conhecimentos adquiridos.

Também fazem parte dos *games* os desafios ou missões, que orientam as direções a serem seguidas. Para Alves et.al. (2014), são esses os elementos que motivam e engajam os estudantes, e também possibilitam estabelecer objetivos a curto, médio e logo prazos, e devem ser claros e únicos, possibilitando a inserção de novas tarefas ao longo do jogo. No *feedback* deve se apresentar o acompanhamento das ações realizadas e a posição em que o estudante se encontra, pois os resultados quantificáveis é que irão promover o interesse contínuo. Podem ainda ser inseridos alguns elementos surpresa, que trarão uma recompensa inesperada por alguma decisão tomada, promovendo a proatividade e reforçando também o engajamento.

Planejar e desenhar atividades educativas a partir dos elementos dos *games* pressupõe oferecer propostas interativas em relação aos objetivos pedagógicos, mas também encorajar a independência e a capacidade de compreensão e de inter-relação entre pessoas e fatores diversos nas tomadas de decisões. (AGUIAR, 2010). A fim de auxiliar na construção de estratégias de gamificação na educação, Alves et. al. (2014) propuseram uma sistematização em etapas, de acordo com o quadro a seguir (ALVES et. al., 2014 p. 91):

Quadro 4 - Como criar uma Estratégia Educacional Gamificada

Etapa	**Ação**	**Orientação Metodológica**
1	INTERAJA COM OS *GAMES*	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
2	CONHEÇA SEU PÚBLICO	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
3	DEFINA O ESCOPO	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
4	COMPREENDA O PROBLEMA E O CONTEXTO	Reflita sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
5	DEFINA A MISSÃO/OBJETIVO	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.

6	DESENVOLVA A NARRATIVA DO JOGO	Reflita sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
7	DEFINA O AMBIENTE PLATAFORMA	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.
8	DEFINA AS TAREFAS E A MECÂNICA	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
9	DEFINA O SISTEMA DE PONTUAÇÃO	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
10	DEFINA OS RECURSOS	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
11	REVISE A ESTRATÉGIA	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.

Fonte: ALVES et.al, 2014, p.91-92

A gamificação representa, portanto, uma possibilidade de conectar a escola, ou a universidade, ao universo dos jovens, com foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de rankeamento e fornecimento de recompensas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais de notas, por exemplo, ao utilizar elementos dos *games* para promover experiências que envolvem cognitivamente e emocionalmente os alunos, conforme afirmam Alves et. al. (2014).

No contexto das metodologias ativas, outro modelo que merece menção é o denominado ***Flipped Classroom***[19], ou **Sala de Aula Invertida**, como é amplamente conhecida no Brasil. Essa metodologia foi apresentada pela primeira vez na *11th International Conference on College Teaching and Learning*, em 2000, por J. Wesley Baker (SCHMITZ, 2016). Nesse mesmo ano, Lage, Platt e Treglia publicaram no *The Journal of Economic Education* um artigo intitulado *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating na Inclusive Learning Environment*, no qual apresentam resultados positivos da aplicação do método, que denominaram *inverted classroom.* Os referidos autores implantaram essa metodologia ao perceberem que o formato de aulas tradicionais vinha se tornando incompatível com o perfil de aprendizagem dos alunos no contexto atual. O planejamento da disciplina previa, então, que os alunos realizassem, antes das aulas, a leitura ou apreciação de materiais tais como livros, apresentações de *power point*, vídeos ou palestras, e sobre esses materiais deveriam completar uma lista de exercícios que era avaliada periodicamente valendo nota. Dessa forma, por meio desse preparo prévio à aula, o tempo em sala era utilizado para atividades que incentivavam os alunos a aplicar os conteúdos apreendidos, bem como para pequenas explanações do professor para responder dúvidas ou reforçar conceitos. A experiência foi comparada a uma disciplina em que foi aplicado o método tradicional, e foi reportado no artigo que tanto os alunos quanto o professor consideraram a metodologia muito positiva, já que os estudantes pareceram mais motivados do que diante do método tradicional.

Nos anos de 2006/2007 (SCHMITZ, 2016), os professores americanos de ensino médio Aaron Sams e Jonathan Bergmann passaram a gravar suas aulas a fim de disponibilizá-las para uma parcela dos seus alunos que eram atletas e por isso acabavam por se ausentar com frequência das aulas, e dessa forma poderiam acompanhar a turma regular mesmo quando estavam viajando para as competições. Dessa forma, o momento do encontro presencial com o professor, ao contrário de ser focado na transmissão de conhecimentos, passava a ser um momento para esclarecer dúvidas, debater sobre os conceitos e ainda aplicá-los de forma prática. Com o sucesso da proposta, os professores adotaram a metodologia para todos os seus alunos, gravando vídeos com os conteúdos teóricos de suas aulas para serem

[19] Encontra-se na literatura e/ou na internet algumas outras denominações em inglês para o termo *Flipped Classroom*, adotado para este trabalho: *inverted classroom; flipped teaching; flip teaching; reverse teaching; flipping the classroom; flip the classroom.*

vistos antes do encontro presencial, que passou a ser um momento de aplicação e discussão do que foi estudado previamente.

A proposta de Sams e Bergmann teve sua base na Taxonomia de Objetivos Educacionais proposta por Benjamin Bloom, (SCHNEIDER et. al. 2013) que na década de 1950 liderou um grupo de pesquisadores ligados à Associação de Psicologia e estabeleceu uma classificação hierárquica para os objetivos educacionais, também conhecida como Taxonomia de Bloom. A proposta de classificação já sofreu diversas revisões e alterações por autores que fizeram parte do grupo inicial, mas o que se tem hoje consiste em que a educação deve ser planejada e avaliada a partir de objetivos educacionais que se dividem em 3 domínios: cognitivo, que se refere à capacidade intelectual; o afetivo, que se refere a sentimentos, emoções e comportamentos; e o psicomotor, que se refere às habilidades manuais. Para cada uma dessas dimensões há, ainda, níveis crescentes de comportamento, assim para o cognitivo temos as categorias do conhecimento, da compreensão, da aplicação, da análise, da síntese e por último da avaliação. No domínio afetivo, as categorias em nível crescente de exigência são: recepção, resposta, valorização, organização ou conceituação de valores e interiorização de valores. E para o domínio psicomotor, as categorias são: imitação, manipulação, precisão, articulação e naturalização. A partir dessa classificação, Sams e Bergmann (SCHMITZ, 2016) defendem que as ações básicas de pensamento, como recordar e compreender, devem ser realizadas individualmente pelo aluno a partir dos estudos prévios dos materiais direcionados pelo professor; já as ações intermediárias, tais como analisar e aplicar, essas devem ocorrer por meio da interação com os colegas, ou mesmo com o professor, mas podem acontecer no meio virtual; e por fim, as ações mais elaboradas de avaliação e criação, essas sim devem ser realizadas coletivamente mas no ambiente presencial, promovendo inclusive o relacionamento interpessoal.

A comunidade virtual denominada FLN - *Flipped Learning Network*[20] *foi criada em* 2012, por Sams e Bergmann, que juntamente com outros professores americanos fundaram este grupo com o objetivo de compartilhar recursos, dicas e ferramentas a docentes do mundo todo interessados em implantar a metodologia em suas aulas, e que já reúne mais de 25.000 educadores/usuários. Ousa-se afirmar,

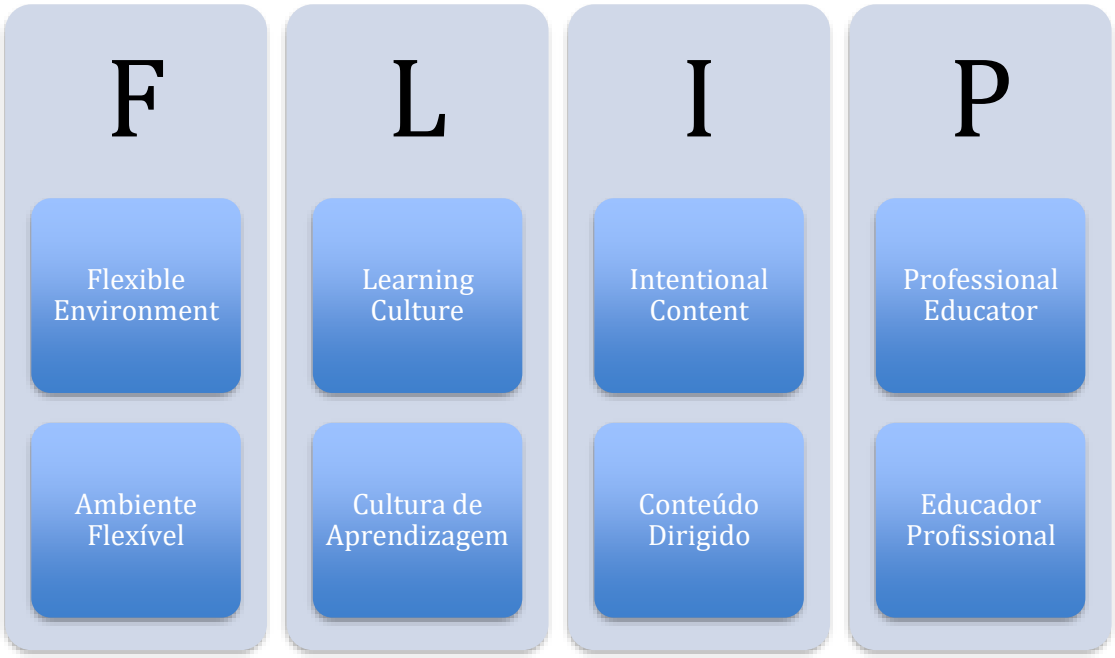
[20] *Flipped Learning Network*: www.flippedlearning.org

com base em Ramal (2015) que se trata da metodologia ativa mais popularizada em todo o mundo, já implantada com sucesso em instituições como Duke, Stanford, Harvard e Massachutsetts Institute of Tecnology (MIT) e também no ensino K-12 americano, e segue como tendência crescente em educação em países como Finlândia, Singapura, Holanda e Canadá. No Brasil também já vem sendo aplicada em colégios e universidades, como PUC-PR, Universidade Positivo, Uninter e também pelo Instituto Península, voltado à formação de professores.

A metodologia da Sala de Aula Invertida se tornou um dos modelos mais interessantes da atualidade, conforme afirma Moran (2014), pois é capaz de mesclar o uso de tecnologias com metodologias ativas, concentrando no espaço virtual as informações básicas e deixando para a sala de aula as atividades criativas, que poderão ser supervisionadas pelo professor e ainda desenvolvidas em grupos ou pares com os colegas, promovendo amplas trocas de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos.

É oportuno abordar, nesse contexto, o que difere a metodologia de Sala de Aula Invertida da abordagem denominada Aprendizagem Invertida, pois segundo conteúdo disponível no site da FLN (2014), a aprendizagem ativa consiste numa abordagem cuja aula expositiva passa da dimensão de aprendizagem em grupo para a dimensão da aprendizagem individual, “transformando o espaço da sala de aula restante em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o facilitador guia os estudantes na aplicação de conceitos.” (SCHMITZ, 2016, p.42). Portanto, inverter a sala de aula, antecipando o acesso dos alunos a conteúdos que serão trabalhados em sala de aula posteriormente, sejam esses conteúdos disponibilizados em meios digitais ou mesmo em meio físico, não implica necessariamente numa aprendizagem invertida, pois para tanto é necessário que os professores incorporem 4 pilares fundamentais em sua prática:

Figura 2 - Pilares da Aprendizagem Invertida



Fonte: adaptado pela autora a partir de FLN (2018)

Nesses 4 pilares, o **ambiente flexível** diz respeito a criar espaços flexíveis que possibilitem aos alunos escolher quando e onde aprendem, flexibilizar a sequência de aprendizagem e também a avaliação da aprendizagem para cada estudante. A **cultura de aprendizagem** propõe que a responsabilidade pela instrução, pela busca da informação passa a ser do aluno, e não mais o professor é a fonte principal de referências e conteúdos. Já o **conteúdo dirigido** se refere ao direcionamento por parte dos professores daquilo que deverá ser ensinado por eles para ajudar na compreensão dos conteúdos que os alunos devem acessar por conta própria. E por último, o **educador profissional** representa o perfil mais exigente de um professor constantemente demandado pelos seus alunos, que deverá estar sempre pronto para dar feedbacks e saber administrar o caos controlado que se estabelece num ambiente de sala de aula de aprendizagem ativa.

5.2 A RELAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COM O ENSINO HÍBRIDO, A UBIQUIDADE E AS TECNOLOGIAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO

A metodologia da Sala de Aula Invertida apresenta sua origem no ensino híbrido (ou *blended learning)*, mesclando recursos e metodologias de sala de aula

presencial com aqueles oferecidos para o ensino a distância. O ensino a distância (EaD) caracteriza-se, segundo Torres (2005, p. 60), como

> Forma sistematizada de educação que se utiliza de meios técnicos e tecnológicos de comunicação bidirecional/multidirecional no propósito de promover a aprendizagem autônoma por meio da relação dialogal e colaborativa entre discentes e docentes equidistantes.

Nascido com a revolução industrial, em virtude de ampla demanda pela educação, o EaD se desenvolveu graças ao aperfeiçoamento dos serviços de correio e a agilização dos meios de transporte, possibilitando que crescessem os cursos por correspondência. Entretanto, remete-se as raízes do EaD à fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo de membros da Academia Brasileira de Ciências, que em 1936 doou-a ao Ministério da Educação e Saúde, conforme afirma Preti (1996). Porém, foi apenas entre 1960 e 1970 que teve início o reconhecimento do EaD como modalidade de ensino, sendo que o primeiro modelo pedagógico válido de ensino superior a distância foi oferecido pela Universidade Aberta do Reino Unido (*British Open University*), impulsionando a abertura de outras instituições a seguirem esse mesmo modelo em países como Alemanha, Japão, Canadá, Espanha e Portugal. (MIRANDA, 2005, p. 43)

No Brasil, conforme afirma Torres (2004, p.55), a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases/LDB) oficializa na política nacional a era normativa da Educação a Distância no país:

> Pela primeira vez, na história da legislação ordinária, o tema EAD se converte em objeto formal, consubstanciado em três artigos que compõem um Capítulo específico: o primeiro determina a necessidade de credenciamento das instituições; o segundo define que cabe a união a regulamentação dos requisitos para registro de diplomas e o terceiro disciplina a produção, o controle e a avaliação de programas de educação a distância, e o quarto faz referência a uma política de facilitação de condições operacionais para apoiar a sua implementação.

Já o Decreto 5.622/05, (BRASIL, 2005) que revoga o Decreto 2.494/98 (BRASIL, 1998) que regulamenta o Art. 80 da LDB (BRASIL, 1996), define a educação a distância como

> a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e

> tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Portanto, ao associar as metodologias EaD com as da sala de aula presencial, o ensino híbrido representa, no contexto da educação, a busca pelo melhor de dois mundos: do presencial e do virtual. A combinação que caracteriza um híbrido, seja ele um produto, um serviço ou mesmo uma tecnologia, normalmente se aplica a um estágio transitório de uma transformação disruptiva, ou seja, aquela que se propõe a apresentar algo novo que irá superar algo existente, num sentido revolucionário. Por outro lado, para a educação, o híbrido caracteriza a combinação de virtudes com o objetivo de tirar o melhor proveito de duas formas de ensino-aprendizagem, ao associar as vantagens do virtual com os benefícios da aula presencial. E nesse sentido, a Sala de Aula Invertida "emerge como técnica usada por professores tradicionais para melhorar o engajamento de seus alunos" (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.33), já que se trata de um modelo simples de metodologia que pode ser implementado a partir do planejamento do professor.

Desde 2008, quando Michael Horn publicou nos Estados Unidos a obra *Disrupting Class: how disruptive innovation will change the way the world learns*,[21] juntamente com o professor Clayton Christensen, na qual abordavam sobre o surgimento de uma nova forma de educação, que o ensino híbrido vem ganhando espaço de discussão e implementação em diferentes níveis do ensino em todo o mundo. (GOMES, 2014). E essa nova forma de educação a qual se referem os autores vem desconstruindo os paradigmas conservadores na educação e trazendo para o contexto da sala de aula novas formas de ensinar, já que, conforme afirma Moran (2015, p.27), "Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. " Essa conclusão, segundo Moran (2015), não se classifica como um fato novo, mas sim a percepção daquilo que ocorre há muito tempo, já que a educação sempre foi uma grande mistura de elementos e contextos. O que potencializa e evidencia esse hibridismo no processo de ensino aprendizagem é a conectividade e a mobilidade, promovendo infinitas formas de acesso à informação e, portanto, inúmeras formas de aprendizado, a partir de

[21] Classe Disruptiva: como a inovação disruptiva mudará a forma como o mundo aprende (tradução da autora)

qualquer lugar e em qualquer momento, bastando para isso ter em mãos um dispositivo com acesso à internet.

A ideia de mobilidade, diferente do que se pode imaginar, não constitui um fenômeno da atualidade, relacionado apenas ao universo virtual, conforme descreve Lemos (2009), mas acompanha a humanidade desde as civilizações nômades, quando começaram a se desenvolver as primeiras cidades, e se intensificou com o desenvolvimento urbano e a modernidade. Por outro lado, a mobilidade também é percebida na dimensão da comunicação, que sofreu grande impulsionamento por conta da utilização dos dispositivos móveis. Conforme afirma Lemos (2009), verificam-se três dimensões da mobilidade: a primeira, de caráter físico, refere-se justamente à circulação de objetos e corpos e se revela a partir do surgimento da modernidade, com o desenvolvimento dos centros urbanos; a segunda, refere-se à mobilidade do pensamento; e a terceira dimensão da mobilidade se refere ao caráter informacional-virtual, que faz circular o fluxo de informações na rede. A fim de esclarecer melhor as dimensões da mobilidade, Kwan (2001 *apud* LEMOS, 2009) aponta duas noções importantes, que atuam de forma complementar: a extensibilidade, ou seja, a capacidade ou poder de uma pessoa ou grupo superar as dificuldades de movimento; e a acessibilidade, ou a potência para alcançar os pontos desejados, sejam eles físicos, informacionais ou cognitivos, além de que a imediaticidade e a instantaneidade são vetores operacionais das formas de mobilidade em suas três dimensões, amplamente valorizados na Sociedade da Informação, em que uma mobilidade rápida se torna condição imperativa de conquista.

Com base nessa noção das dimensões de mobilidade, Santaella (2010, p. 99) se refere a constituição de espaços criados pelas redes telemáticas e sem fio e os espaços físicos, aos quais denomina espaços intersticiais, ou seja, misturas inextricáveis entre os espaços físicos e o ciberespaço, possibilitadas pelos dispositivos móveis. Esses espaços intersticiais são constituídos por ubiquidade e conectividade, considerando que a ubiquidade faz coincidir deslocamento e comunicação, porém não é sinônimo para mobilidade. Conforme Hilu (2016, p. 89) “O conceito de ubiquidade – do latim *ubiquus* -, pode ser entendido como o que está ou existe ao mesmo tempo em toda parte; onipresente. ”, ou seja, é a possibilidade de estabelecer comunicação em qualquer tempo ou lugar, por meio de dispositivos móveis.

O termo computação ubíqua foi mencionado pela primeira vez por Mark Weiser (1991) no artigo intitulado *The Computer for the 21st Century*[22], no qual o autor discute o conceito no âmbito da computação, abordando diversas questões relacionadas a adequação do computador ao contexto, sua integração ao ambiente do ser humano, entre outras, evidenciando que o conceito de computação ubíqua está calcado no objetivo de tornar invisível a interação do homem com o computador, por meio da total integração da informática com as ações e comportamentos naturais das pessoas. (HILU, 2016, p. 90). Nesses termos, portanto, pode-se caracterizar a computação ubíqua por uma condição de permeabilidade ao cotidiano das pessoas, em que não mais se depende de fios, cabos e conexões físicas, dando espaço para dispositivos que se conectam à rede em qualquer espaço, a qualquer tempo, com características portáteis, tais como os smartphones e os *tablets*, permitindo assim que todo espaço público, ruas, parques, todo ambiente urbano adquira um novo desenho, resultado da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo. (SANTAELLA, 2013)

No contexto da ubiquidade, há três características que devem ser consideradas: a diversidade, que permite que as tecnologias e dispositivos ubíquos sejam utilizados para atender funcionalidades específicas, permitindo ao usuário escolher o dispositivo que melhor atende às suas necessidades, o que pode causar dificuldade no gerenciamento de diferentes dispositivos, cada qual para uma função, porém a descentralização, outra característica da ubiquidade, pode auxiliar nesse gerenciamento ao permitir que diferentes dispositivos cooperem entre si na construção de um ambiente inteligente. E uma terceira característica é a conectividade, que permite justamente a ubiquidade dos dispositivos, por meio das redes sem fio e da computação móvel. (HILU, 2016, p. 91)

Relacionam-se com a condição de ubiquidade também os conceitos de computação pervasiva e de computação móvel. Esta indica a qualidade que um dispositivo computacional e dos serviços que ele oferece poderem ser transportados para qualquer local mantendo sua conexão de internet, como é o caso dos *smartphones* e *tablets* que possuem chip e pacote de dados contratado junto a uma operado de telefonia, possibilitando o acesso à rede em qualquer lugar. Já o

[22] O computador do século 21.

conceito de pervasivo se refere à distribuição de meios computacionais pelos ambientes e objetos. Conforme menciona Hilu (2016, p. 91), esse conceito de pervasividade está relacionado a aquilo que é capaz de se infiltrar, e a autora destaca que o termo pervasiva é um neologismo da palavra *pervasive*, do inglês, que por sua vez deriva do latim *pervado, pervadere*, que significa ir além, penetrar, percorrer, permear. Por outro lado, é oportuno delimitar que não há um consenso em relação a essas diferenciações – ubiquidade, pervasividade e computação móvel – de modo que alguns autores preferem unificar os três tipos de computação sob o adjetivo ubíqua. (SANTAELLA, 2014, p. 35)

Essas características da computação ubíqua vêm compor o cenário paradigmático da educação do século XXI, e nesse contexto permeado de tecnologias e facilidades de acesso à informação emergem metodologias de ensino voltadas a promover aprendizagem significativa pautada no protagonismo do estudante. A nova geração já nasce imersa na cibercultura, de modo que o uso da rede, ou do ciberespaço, através de todo tipo de suporte tecnológico, seja computadores, *tablets ou smartphones*, se faz presente como meio de interação sociocultural, já que o ciberespaço é o novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também o novo mercado de informação e de conhecimento, de acordo com Levy (1999).

Nesse contexto do ciberespaço, da ubiquidade e da conectividade surge, então, o conceito de aprendizagem ubíqua proposto por Santaella (2014, p. 19)

> (...) o tipo de aprendizado que se desenvolve é aberto, individual ou grupal, podendo ser obtido em quaisquer ocasiões, eventualidades, circunstâncias e contextos. Sua característica mais marcante encontra-se na espontaneidade. Em qualquer lugar que o usuário esteja, brotando uma curiosidade ocasional, esta pode ser instantaneamente saciada e, se surgir dúvida a respeito de alguma informação, não faltam contatos pessoais também instantâneos para resolvê-la, criando-se assim um processo de aprendizagem colaborativa.

Fica evidenciada a condição de autonomia que se atrela a esse processo de aprendizagem e ao uso das tecnologias na educação. Por outro lado, conforme afirma Santaella (2014, p. 21), existe consenso de que as tecnologias não darão fim às instituições de ensino rumo a uma autonomia dos alunos e total controle por sua auto formação, mas sim darão força para um ensino híbrido, no qual as tecnologias exercem papel fundamental para alavancar um processo de aprendizagem ubíqua e sobretudo significativa.

Essa autonomia na qual tanto se apoiam as metodologias de caráter ativo se constrói gradativamente, pautada nas práticas sociais do dia a dia, formais e informais, que se mostram muito mais participativas e colaborativas. Trata-se de uma nova mentalidade dos alunos, que se diferencia muito do tradicionalismo, em que o mundo era centrado e hierárquico e se baseava na reprodução do modelo industrial; já para essa geração, que vivencia um contexto virtual, o mundo funciona focado no coletivo, as competências são distribuídas e coletivas e as relações se dão nas mídias digitais, emergentes e cada vez mais visíveis. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007 *apud* BACICH et.al., 2015, p. 48).

A grande facilidade de acesso a todo e qualquer tipo de informação através das tecnologias digitais colabora no sentido de uma aprendizagem construída a "muitas mãos", compartilhada e, portanto, muito mais colaborativa e participativa. Caracteriza claramente que não há um conhecimento pronto e acabado, mas constantes reorganizações e contextualizações, característica do ciberespaço como um "espaço em constante mutação, em conflito e em regulamentação. " (ALAVA, 2002 *apud* SANTAELLA, 2014, p. 22).

A informação que antes era propagada de modo unidirecional, mesmo que através de tecnologias como televisão e rádio, passou a estar disponível na rede, possibilitando buscas autônomas e não lineares. A evolução da internet, denominada *web 2.0,* possibilitou a era da interatividade, da colaboração entre navegadores, promovendo o acesso de forma bidirecional por meio de interações síncronas e assíncronas. É possível ao usuário produzir e compartilhar conteúdos por meio de sites, blogs e redes sociais de todo tipo e formato de conteúdo. Alguns autores já falam em *web 3.0*, em que os conteúdos estarão organizados na rede de forma semântica, gerando muito mais personalização ao internauta, e até mesmo vislumbram a construção de uma 4ª geração, o que seria a *web 4.0* (ou imersiva), com as tecnologias de *cloud computing* que permitem o armazenamento de conteúdos do usuário numa nuvem que pode ser acessado de qualquer dispositivo conectado à rede, dinamizando ainda mais o acesso às informações. (BACICH et al., 2015, p. 49)

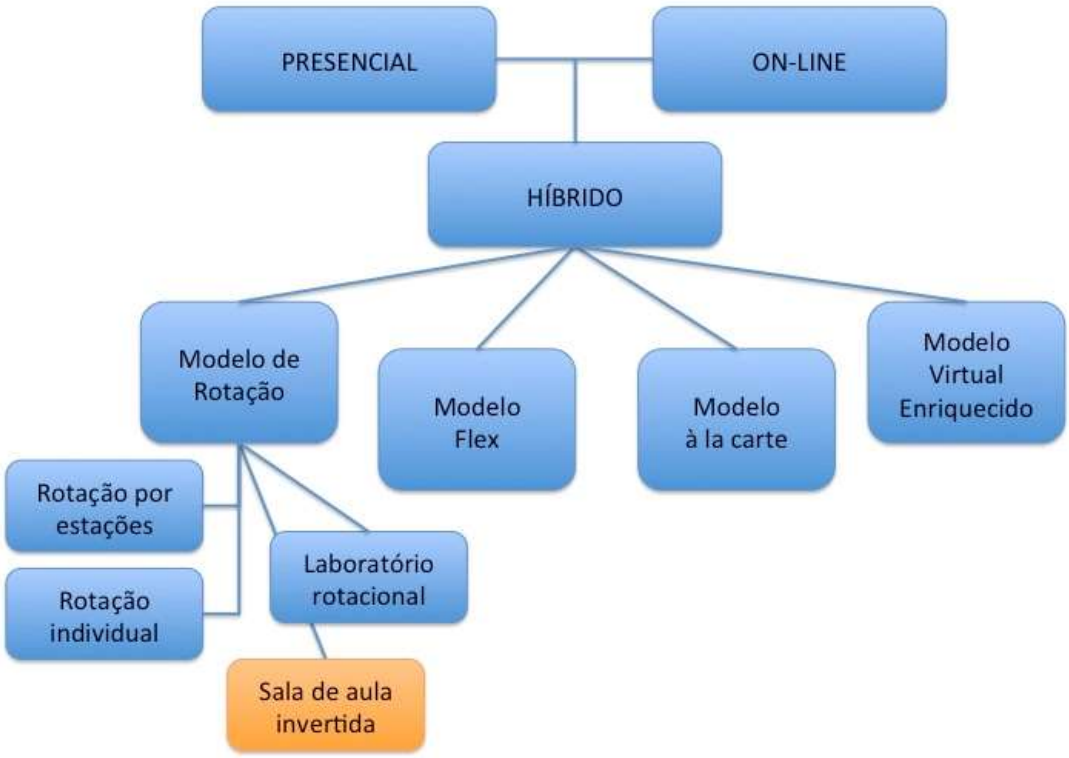
Diante dessa configuração das tecnologias e de sua presença cada vez maior nos processos de ensino-aprendizagem é que vem se consolidando diferentes propostas de ensino híbrido. Conforme expõe Bacich (2015), a expressão está enraizada na ideia de que não existe uma forma única de aprender e, portanto, a

própria aprendizagem apresenta um caráter híbrido, e que ocorre num processo contínuo, em diferentes espaços, o que de certa forma corrobora também com a ideia de aprendizagem ubíqua ao se pensar que esta se dá em diferentes momentos e lugares.

Conforme já apresentado, o ensino híbrido está alicerçado na convergência dos modelos presencial e on-line, que vem se tornando cada vez mais complementares, e para Bacich (2015, p. 52) isso ocorre porque além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico. Também os papeis do professor e dos alunos se modificam e as configurações das aulas favorecem as interações, colaborações e o envolvimento, tanto no ambiente presencial quanto no virtual, e dessa combinação metodológica promovida pelo hibridismo resulta impactos tanto na ação do professor em situação de ensino quanto dos alunos na aprendizagem.

Conforme propõem os pesquisadores do Clayton Christensen Institute (BACICH, 2015, p. 53), há diferentes modelos de ensino híbrido, que se organizam em função dos diferentes encaminhamentos das aulas, nas quais as tecnologias digitais podem ser inseridas de forma integrada ao currículo, e essas passam a exercer papel essencial no processo, principalmente em relação à personalização do ensino, e não são, portanto, consideradas como um fim em si mesmas. As propostas de ensino híbrido, dessa forma, se organizam de acordo com o esquema proposto a seguir:

Figura 3 - Propostas de Ensino Híbrido



Fonte: a autora, adaptado de BACICH (2015, p. 54)

No **Modelo de Rotação**, os alunos se revezam em atividades de acordo com um horário determinado ou pela orientação do professor, e essas atividades podem variar entre discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e uma atividade on-line. Para esse modelo, segundo Bacich (2015, p. 54) há 4 diferentes propostas:

1) **Rotação por Estações**, na qual os alunos são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma atividade, de acordo com o objetivo proposto pelo professor para a aula. Um dos grupos, necessariamente, estará realizando atividades on-line, e o professor poderá estar presente em um dos outros grupos. Após um tempo pré-estabelecido, os alunos trocam de grupos, e assim sucessivamente até que todos tenham passado por todos os grupos. O planejamento dessa atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são independentes, porém funcionam de forma integrada para que, ao final, todos tenham tido acesso aos mesmos conteúdos.
2) **Rotação Individual**, no qual cada aluno, individualmente, receberá uma lista de propostas que deverá contemplar em sua rotina a fim de cumprir com os

temas a serem estudados. A avaliação prévia para personalizar o ensino deverá estar presente para essa proposta, já que um plano individual só fará sentido se levar em conta o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades e facilidades. A diferença da rotação individual para os demais modelos de rotação é que o aluno não precisa passar necessariamente por todos as estações propostas, já que sua lista de atividades diárias é individual e personalizada, e o tempo de rotação também é livre, conforme sua necessidade.

3) **Laboratório Rotacional**, no qual os alunos iniciam as atividades na sala de aula tradicional e na sequência vão ao computador ou ao laboratório de ensino. Assim, os alunos que estiverem no laboratório trabalharão de forma individual e autônoma no computador, enquanto uma parte da turma estará em sala de aula tradicional com o professor, que estará ministrando conteúdo da maneira que achar mais adequada.
4) **Sala de aula invertida**, no qual a teoria é estudada em casa, previamente, e a sala de aula é utilizada para discussões, resolução de tarefas ou outras atividades de aplicação. Nesse caso, o que era feito em sala, ou seja, a explicação dos conteúdos, é feita em casa de forma on-line, e o que era feito em casa, as tarefas de aplicação dos conteúdos, são realizadas na sala de aula. Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, porém o mesmo pode ser aperfeiçoado conforme os recursos disponíveis e os conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

No **Modelo Flex**, os alunos também recebem uma lista de atividades a serem cumpridas, com ênfase no on-line, mas o ritmo de cada aluno é personalizado e o professor ficará à disposição para esclarecer as dúvidas no decorrer do processo. Este modelo, apesar de considerado uma opção metodológica híbrida, é tido como disruptivo e propõe uma organização da escola que não é comum de ser aplicada no Brasil.

O **Modelo À la carte** coloca o aluno como responsável pela organização de seus estudos, a partir de objetivos gerais a serem atingidos, que são organizados em parceria com o professor, e a aprendizagem, que pode ocorrer no tempo e no local mais adequados ao aluno, é personalizada. Nessa abordagem, pelo menos um curso é totalmente *on-line*, mas com suporte e organização compartilhados com o professor, podendo ocorrer na escola, em casa ou em qualquer outro local.

Já o chamado **Modelo virtual enriquecido** representa uma experiência que deve envolver toda a instituição, em que para cada disciplina os alunos deverão dividir seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. Os alunos poderão ter a opção de se apresentar presencialmente em apenas um dia da semana, e nos demais poderão realizar os estudos on-line, no tempo que lhe for mais adequado. Este modelo, também considerado disruptivo, não se aplica em escolas do Brasil, porém aproxima-se muito do modelo de EaD que se utiliza no ensino superior em nosso país.

As aplicações de tais modelos não implicam ordem nem tampouco hierarquia entre elas, ao contrário, podem ser mescladas e integradas conforme a necessidade de cada docente e de cada tipo de conteúdo a ser trabalhado. As características dessas propostas de ensino híbrido retomam, segundo Imbernón (2010, p. 38) o que já vislumbrava Freinet com os complexos de interesse, em que propunha organizar a sala de aula em espaços que atuavam de forma diferenciada, de acordo com as necessidades dos estudantes, tal qual o laboratório rotacional e a rotação por estações. Também o plano de trabalho é outra técnica proposta por Freinet que se assemelha ao modelo de rotação individual, já que nessa proposta cada aluno trabalha no seu ritmo, e na ordem que mais lhe convém. Portanto o que se percebe a partir dos modelos apresentados é que não são propriamente inovações na educação, mas sim propostas que revisitam teorias pedagógicas, inserindo tecnologias digitais a fim de integrá-las no processo de ensino aprendizagem, com o objetivo de encontrar maneiras de fazer o aluno aprender mais e melhor. (BACICH, 2015).

As inovações que se apresentam para a educação neste século estão muito mais comprometidas a estimular a autonomia do aluno e dessa forma instigá-lo a um constante processo de aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Santos e Weber (2013, p. 291), as tecnologias comunicacionais fazem emergir processos de aprendizagem distintos, cada uma em seu tempo, sem serem excludentes, pois com a comunicação impressa, os processos se baseavam em livros, já com as tecnologias digitais, em rede, a aprendizagem passou a se dar nos ambientes virtuais e o acesso aos conteúdos por meio de dispositivos móveis promove a aprendizagem ubíqua. O que se vislumbra alcançar pelos métodos híbridos de ensino aprendizagem é, justamente, o melhor de cada metodologia conforme o objetivo proposto para cada conteúdo, em cada contexto.

5.3 AS REDES SOCIAIS E SEU USO NA EDUCAÇÃO

Atreladas aos recursos tecnológicos e aos avanços promovidos pela conexão à internet e pela já mencionada web 2.0 emergem as redes sociais, que reconfiguram a forma de criação, publicação e principalmente de disseminação de informações e conteúdos, numa amplitude ilimitada. Esse poder distribuído de produção e consumo de informação reconfigura também a educação, levando em conta que o professor deixa de exercer um papel de filtro para o acesso ao conhecimento, já que não mais detém o domínio e a gestão exclusiva dos conteúdos, e também o acesso ubíquo à informação contribui para uma aprendizagem constante, de forma colaborativa, conforme explica Gabriel (2013, p.19) ao afirmar que

> Na educação, um dos maiores impactos das redes sociais on-line é o crescente fenômeno de *social learning*, que é o processo de mudança social no qual as pessoas aprendem umas com as outras de maneira que podem beneficiar sistemas socioecológicos maiores. Dessa forma, a hiperconexão por meio das redes sociais e a internet não apenas modifica o processo de aquisição de conteúdos/informação por meio do professor, como também – e principalmente – cataliza processos de aprendizagem fora da sala de aula.

Dessa forma, redes sociais tais como o Facebook ou mesmo o YouTube passam a ser interessantes recursos para o processo de ensino-aprendizagem, servindo de espaço alternativo ou mesmo como extensões das salas de aula presenciais, com mais facilidade de acesso por parte dos alunos que já apresentam familiaridade para navegar em tais plataformas.

O Facebook é um site que oferece aos seus usuários o serviço de rede social. Criado por 4 estudantes de Harvard e lançado em 4 de fevereiro de 2004[23], inicialmente oferecia acesso restrito aos alunos dessa instituição e seu objetivo era contribuir para que todos os alunos pudessem se conhecer melhor, por isso seu nome faz alusão ao nome coloquial do livro que algumas universidades dos Estados Unidos fornecem a seus alunos no início dos cursos. Gradualmente o site, de propriedade da marca Facebook Inc., passou a oferecer suporte a alunos de outras universidades americanas antes de abrir para estudantes de ensino médio e, mais tarde, para qualquer pessoa com treze anos ou mais. Em julho de 2017, o Facebook

[23] Facebook. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook#Origem. Acesso em 30/06/2018.

já alcançava o número de 2 bilhões de usuários ativos em todo o mundo, sedo 99 milhões deles só no Brasil.[24]

O uso do site Facebook como plataforma com fins educacionais vem atingindo grandes proporções, haja vista o alto número de pesquisas e casos de aplicação relatados em artigos disponíveis na rede e apresentados em congressos ao redor do mundo. Outro fato que caracteriza essa ampla aplicação é a publicação feita pelo próprio site, em 2011, de um documento, uma espécie de manual denominado Facebook for Educators, que traz 7 maneiras com que os educadores podem usar o Facebook.[25] Desde a escola até a universidade, a rede social tem estado presente para proporcionar desde a simples conexão entre os estudantes, e deles com seus docentes, até o acesso a diversos conteúdos, tanto disponibilizados pelos próprios professores ou mesmo pelos alunos, gerando trocas de informações e aprendizados colaborativos. De acordo com Phillips et. al. (2011, p. 13)

> Quando a grade curricular permite a aprendizagem on-line auto direcionada, os alunos podem aprender mais do que é ensinado em sala de aula porque eles podem criar um significado para eles mesmos que vai além da intenção do professor.

o que reforça o papel autônomo que se pretende conferir ao estudante, no contexto da aplicação de metodologias ativas.

No referido documento Facebook para Educadores (PHILLIPS et. al., 2011, p. 13) ainda é possível encontrar uma descrição dos atributos referentes ao estilo de aprendizagem digital, inerente ao estudante do século XXI, e como a plataforma pode levá-los para o ambiente de aprendizagem:

- Interativo: alunos que criam seu próprio conteúdo e interagem por mídia social podem expressar sua identidade e criatividade.
- Centrado no aluno: transfere a responsabilidade pela aprendizagem para o aluno, exigindo que os alunos desempenhem um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem e fazendo com que os professores os auxiliem caso surjam dificuldades.
- Autêntico: os professores devem encontrar maneiras de reconciliar o uso da mídia social em sala de aula com a maneira autêntica com que os adolescentes a usam fora da sala de aula. O uso da mídia social e da tecnologia deve estar atrelado a uma meta ou atividade de aprendizagem específica.

[24] Facebook. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook#Origem. Acesso em 30/06/2018.
[25] PHILLIPS, Linda Fogg; BAIRD, Derek; FOGG, BJ Fogg. Facebook for Educators. 2011. Versão em português disponível em https://salaaberta.files.wordpress.com/2014/07/facebook-para-educadores.pdf. Acesso em 30/06/2018.

- Colaborativo: a aprendizagem é uma atividade social e muitos alunos aprendem a trabalhar melhor com um grupo de colegas. Essa colaboração e os comentários dos colegas podem ser de forma virtual ou pessoalmente.
- Sob demanda: o conteúdo do curso deve ser disponibilizado "sob demanda" para que o aluno possa ver os materiais do curso quando, onde e como quiser, seja em um computador, telefone celular ou outro dispositivo móvel.

Esses fatores descritos pelos autores reforçam ainda mais o potencial da rede social como ferramenta para o ensino-aprendizagem, e evidenciam características muito presentes quando se trata de aplicar metodologias ativas.

Outro site de grande potencialidade para o ensino é o YouTube (MATTAR, 2009) uma plataforma de compartilhamento de vídeos, que apresenta algumas características de rede social. O YouTube[26] foi fundado em 2005 por 3 ex-funcionários da empresa PayPal, na Califórnia, e já em 2006 foi vendido para o Google, passando a incorporar o pacote de recursos oferecidos pela marca. Nessa plataforma, qualquer pessoa ou empresa pode criar o seu perfil e publicar vídeos, que podem ser compartilhados em outros sites ou redes sociais e principalmente podem ser visualizados em qualquer dispositivo com acesso à internet. Esses perfis, denominados canais, podem ser seguidos (assinados) por pessoas interessadas em acompanhar o conteúdo publicado nele, e podem ainda interagir com o autor por meio de mensagens publicadas junto a cada um dos vídeos. Uma conta no YouTube também permite enviar mensagens diretas para uma lista de contatos e até mesmo compartilhar vídeos de forma privada. Por meio do recurso Streams, é possível também assistir a vídeos em grupo, à distância, e simultaneamente discuti-lo em tempo real por um chat. A relevância do site de vídeos para a educação se consolidou de tal forma que, em 2013, o Google, proprietário do site, numa parceria com a Fundação Lemann, lançou no Brasil o YouTube Edu, uma plataforma de vídeos educacionais. O Brasil é o segundo país a contar com essa ferramenta, o primeiro foi os Estados Unidos. Qualquer docente pode criar seu canal para gerar conteúdos educacionais e submetê-lo à curadoria feita pela Fundação Lemann[27], que avalia as aulas e autoriza a veiculação, respeitando as diferentes formas de

[26] YouTube. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube> Acesso em 30/06/2018.

[27] Fundação Lemann tem como missão colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade. Disponível em < https://fundacaolemann.org.br/> Acesso em 20/09/2018.

ensinar e atribuindo aos usuários/alunos a tarefa de escolher a metodologia que melhor se adapta ao seu perfil, e hoje muitas instituições de ensino já possuem seu canal de vídeos no YouTube Edu, como por exemplo as renomadas instituições americanas MIT, Berkeley, Yale, Princeton e Stanford, reforçando a relevância dessa plataforma para o ensino.

Os vídeos como recurso para o ensino, por meio de canais como o YouTube, podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, para complementar conteúdos, e também podem ser indicados aos alunos, para que sejam assistidos fora de sala, servindo inclusive como suporte para aplicação da metodologia da sala de aula invertida. Nesse caso, o professor poderá tanto se utilizar de vídeos já disponíveis na rede quanto poderá também gravar seus próprios vídeos direcionados especificamente ao conteúdo e até mesmo à turma.

Há ainda uma terceira possibilidade de aplicação, na qual o aluno pode se tornar protagonista, gravando e publicando seus próprios vídeos, criando cada um o seu canal ou utilizando-se de um canal que o docente pode criar para a turma ou para a disciplina, e esses vídeos poderão ser apresentações de conteúdos, tanto individuais quanto em grupo, como uma espécie de seminário gravado, e dessa forma poderão servir inclusive como avaliação de aprendizagem pelo professor, ou ainda poderão ser gravações de conteúdos para aprendizagem colaborativa entre os colegas. A iniciativa de utilizar-se de vídeos como recurso pedagógico também atende à ideia de múltiplos estilos de aprendizagem e de múltiplas inteligências, já que muitos alunos aprendem melhor quando são submetidos a estímulos visuais e sonoros, e não apenas na forma de texto e exposições orais. (MATTAR, 2009). Por meio dos vídeos, os estudantes estabelecem novas relações com os conteúdos, e também com outros estudantes, formando uma rede de relacionamentos com interesses em comum, criando grupos e comunidades que também estimulam a aprendizagem.

Para Bastos (2011), o YouTube apresenta conteúdos ubíquos e vinculados à realidade, que podem refletir as perguntas, experiências e desejos dos alunos, tornando-se, portanto, um ambiente de aprendizagem significativa. Conforme Jonassem (2007 *apud* BASTOS 2011, p. 41), o YouTube é claramente uma NTIC que favorece o processo cognitivo por apresentar características como

> disponibilidade na web, gratuidade, formalismo simples e poderoso, funcionalidades básicas de fácil aprendizagem, generalização (pode ser utilizada para representar conhecimento ou conteúdo em diversas disciplinas), aprendizagem transferível, pensamento crítico e construção do conhecimento.

Todos esses fatores ainda favorecem a aplicação de metodologias ativas, já que promovem o protagonismo do aluno, incitando o estudante a um papel ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem em que ele próprio constrói seu conhecimento ao invés de obtê-lo apenas do professor (BASTOS, 2011). No contexto dessa pesquisa, ainda cabe destacar uma plataforma um pouco menos conhecida, mas que apresenta grande relevância no contexto dos alunos do curso em análise – Publicidade e Propaganda. Trata-se do site Behance, de propriedade da marca Adobe, que não é propriamente uma rede social, mas é comparada ao Linkedin quando se trata de relacionamentos com fins de autopromoção de talentos com finalidade profissional, já que oferece ao seu usuário o serviço de portfólio digital de trabalhos visuais. Fundado em 2006,[28] já apresenta quase 4 milhões de projetos publicados entre usuários de 172 países, sendo que o Brasil se encontra em 4º lugar de acessos. A plataforma permite ao usuário cadastrado criar a sua página de exposição e nela publicar seus trabalhos de imagens, textos, áudios, vídeos ou projetos multimídia de qualquer área de criação, como Publicidade, Design, Fotografia, Ilustração e até Moda, e essa página pode ser sincronizada com um perfil de Facebook, de Twitter ou mesmo ser vinculada ao Linkedin. Além disso, o que a caracteriza ainda mais como uma rede social é que cada perfil pode criar sua rede de relacionamentos seguindo outros perfis, e com isso ser avisado de novas publicações nas páginas de sua rede de relacionamento e/ou interesse, o que vem tornando a plataforma uma excelente vitrine e levando empresas a contratarem profissionais a partir da visualização de seus trabalhos, fato que levou o site a ser apelidado popularmente de Linkedin dos Criativos.

Ao possibilitar essa exposição de trabalhos, o Behance pode ganhar função pedagógica quando assume o papel de portfólio de trabalhos dos alunos, que pode servir tanto para o compartilhamento entre colegas, quanto para a entrega e avaliação de atividades pelo professor, possibilitando inclusive que um mesmo trabalho possa ser visualizado e avaliado por mais de um docente quando, por

[28] Behance. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Behance> Acesso em 20/09/2018.

exemplo, trata-se de um projeto desenvolvido de forma interdisciplinar em mais de uma disciplina.

Vale salientar que a plataforma Behance não é a única que possibilita essa funcionalidade, e que há disponíveis na web inúmeras outras ferramentas que servem para o mesmo objetivo, porém esta é a mais popular, e mesmo não apresentando suporte em língua portuguesa acaba sendo a mais utilizada tanto por alunos de cursos ligados à produção de conteúdos visuais, como é o caso da Publicidade e também do Design, bem como pelo mercado de trabalho voltado para esse segmento de produção, mas o que se torna relevante para este trabalho é destacar as possibilidade pedagógicas desses recursos.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Diante de um cenário caracterizado pelos desafios de um paradigma complexo; pela visão transdisciplinar e pela formação docente necessária para integrar no processo de ensino as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pela ubiquidade na aprendizagem e pela necessária convergência entre teoria e prática, o problema de pesquisa deste trabalho é o seguinte: *como desenvolver metodologias ativas que atendam ao paradigma da complexidade, em cursos superiores de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda?*

A esse problema se propõe responder por meio da metodologia de abordagem qualitativa, do tipo Design-based Research (DBR), e partiu-se então para o objetivo geral de analisar a proposição de metodologias ativas, de características híbridas (*b-learning*), com visão paradigmática da complexidade, que possam ser aplicadas em disciplinas de formação específica, em cursos de bacharelado da área de Comunicação Social, especialmente os de Publicidade e Propaganda.

6.1 UNIVERSO DE PESQUISA

Considerando, portanto, o problema de pesquisa e o objetivo geral da tese, estabeleceram-se os universos de pesquisa conforme os recortes abaixo descritos:

1. Para a investigação acerca da formação dos docentes de ensino superior e seu preparo e interesse para atuar no contexto das metodologias ativas, foram realizadas entrevistas em profundidade com 5 (cinco) professores de ensino superior. A escolha dos docentes entrevistados se deu a partir do critério de atuação no ensino superior, na área de Educação e/ou áreas correlatas, bem como devido à disponibilidade de cada um deles em contribuir e ainda, por último, o critério de acessibilidade às universidades nas quais cada um deles leciona. Foram escolhidos docentes de 5 diferentes instituições em Portugal, e esse recorte neste país, especificamente, ocorreu graças à oportunidade que a pesquisadora teve de realizar um estágio de doutorado na Universidade do Minho, na cidade de Braga, em Portugal (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE com bolsa da Capes), no período de outubro de 2017 a janeiro de 2018. Por meio dessas entrevistas foi possível ampliar o olhar sobre a formação e a atuação docente no

ensino superior, refletindo sobre as contribuições num contexto diferente do brasileiro mas que apresenta semelhanças no que se refere às questões analisadas nesta pesquisa.

2. Para a investigação acerca da relação entre a formação de origem e a aplicação de metodologias ativas e de TDIC no ensino superior, foram realizadas entrevistas em profundidade com 12 (doze) professores de cursos de Publicidade e Propaganda de 4 IES particulares da cidade de Curitiba. O critério estabelecido para este recorte recorre à pontuação alcançada pelos cursos de Publicidade e Propaganda dessas IES nos 3 (três) últimos ciclos avaliativos do Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE), ou seja, 2009, 2012 e 2015, sendo considerados para compor o recorte aqueles que alcançaram nota 4 (quatro) em pelo menos 2 dos ciclos avaliativos, não necessariamente em ciclos consecutivos, e os docentes de cada curso foram escolhidos levando em conta se lecionam disciplinas específicas do curso, e também pelo critério da disponibilidade e acessibilidade.

Cabe justificar que a seleção de informantes para uma pesquisa qualitativa não se atém à quantidade, mas sim à qualidade, já que, "no limite, uma única entrevista pode ser mais adequada para esclarecer determinada questão do que um censo nacional" (DUARTE, 2011, p. 68). Por isso, a escolha dos docentes para as entrevistas levou em consideração aqueles capazes de contribuir com visões e relatos diversificados para atingir o objetivo proposto neste trabalho, e utilizou-se do critério de seleção não probabilística por conveniência, ou seja, de acordo com Duarte (2011, p. 69)

> Sua definição depende do julgamento do pesquisador e não de sorteio a partir do universo, que garante igual chance a todos. (...) A seleção por conveniência, (também chamada acidental) é baseada na viabilidade. Ocorre quando as fontes são selecionadas por proximidade ou disponibilidade.

O que respalda a escolha dos docentes pelo critério da acessibilidade e disponibilidade para responder à entrevista.

3. Para implantação das experiências práticas foram escolhidas 3 disciplinas do curso de Publicidade e Propaganda de uma IES particular em Curitiba, nas quais a pesquisadora é docente. A primeira disciplina de aplicação foi Redação Publicitária I para a turma do 3º período do curso, durante o 1º semestre de 2017, com um total de 26 alunos matriculados; a segunda disciplina de aplicação foi Prática de

Comunicação Integrada para a turma do 8º (último) período do curso, durante o 2º semestre de 2017, com um total de 20 alunos matriculados; a terceira disciplina de aplicação foi Redação Publicitária II para a turma do 4º período do curso, durante o 1º semestre de 2018, com um total de 9 alunos matriculados. O total de alunos das três turmas é de 55 alunos participantes da análise. Ao final de cada semestre, foi aplicado um questionário aos alunos, por meio de formulário online, utilizando o aplicativo Google Forms e disponibilizado no grupo fechado do Facebook de cada turma, a fim de obter feedback sobre a metodologia aplicada.

6.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A técnica da entrevista em profundidade (EP) foi o procedimento escolhido para investigar tanto a formação dos docentes quanto suas práticas metodológicas em sala de aula, bem como sua afinidade com os recursos de TDIC, pois conforme Duarte (2011 *in* DUARTE; BARROS, 2011, p. 64)

> A entrevista em profundidade é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer.

E dessa forma a entrevista permite ao pesquisador flexibilidade na investigação, já que diante do entrevistado é possível buscar mais intensidade e aprofundamento das respostas, conforme o pesquisador percebe o andamento e a riqueza de informações que o entrevistado pode oferecer, e dessa forma se configurou como a técnica mais adequada para obter a percepção dos docentes sobre suas práticas de ensino.

As entrevistas em pesquisas qualitativas podem variar, conforme sua tipologia, entre as abertas, semiabertas ou fechadas, porém a abordagem em profundidade remete sempre às abertas ou semiabertas, para as quais as questões podem ser não-estruturadas, partindo apenas de uma questão central e conduzindo-se a entrevista a partir dela, ou ainda semiestruturadas, quando se estabelece um roteiro de questões a serem abordadas, porém com relativa flexibilidade, podendo sofrer ajustes ou inversão de ordem no decorrer da entrevista. De acordo com Triviños (1990, p. 146)

> Ela parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

As questões são formuladas com base no problema de pesquisa, porém da forma mais aberta possível, podendo ser adaptadas ao longo da entrevista, ou mesmo ser dividida em sub-questões, conforme o andamento da entrevista.

O quadro abaixo sintetiza a tipologia que ficou definida para as entrevistas com os docentes, tanto em Portugal quanto no Brasil:

Quadro 5 - Referencial da tipologia das entrevistas

Pesquisa	Questões	Entrevista	Modelo	Abordagem	Respostas
Qualitativa	Não-estruturadas	Aberta	Questão central	Em profundidade	Indeterminadas
	Semiestruturadas	Semiaberta	Roteiro		
Quantitativa	Estruturadas	Fechada	Questionário	Linear	Previstas

Fonte: Elaboração da autora, a partir da proposta de Duarte (2011, p.65).

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, para as entrevistas foram utilizadas as gravações, acompanhadas de anotações, que permitiram à pesquisadora complementar as informações obtidas nas gravações. Para as aplicações das experiências práticas foram utilizados como instrumentos de coletas de informações as notas de observação (NO), e questionários aos alunos (QA) com perguntas múltiplas, ou seja, fechadas e abertas, permitindo obter mais detalhes sobre os resultados.

Os registros do processo de ensino por meio de notas de observação durante a aplicação prática ocorreram de forma participativa, feitas manualmente pela pesquisadora, já que esta é também a docente das disciplinas nas quais foram aplicadas as experiências práticas. A partir de observações, a pesquisadora registrava sua percepção sobre o andamento do projeto, bem como os ajustes que poderiam ou deveriam ser feitos na metodologia, de acordo com as reações percebidas nos alunos e nos objetivos atingidos, ou não, em cada uma das atividades propostas. Já os questionários direcionados aos alunos foram aplicados

ao final do semestre, por meio de formulário online, utilizando do aplicativo Google Forms, e disponibilizado no grupo fechado de Facebook de cada turma.

A fim de estabelecer uma identificação para os entrevistados, garantindo, por outro lado, o seu anonimato, estabeleceu-se a seguinte codificação: EPPo, para as entrevistas em profundidade com professores de Portugal, acrescentando-se a numeração que pode variar de EPPo_1 a EPPo_5; EPBr, para as entrevistas em profundidade com professores do Brasil, acrescentando-se a numeração que pode variar de EPBr_1 a EPBr_12.

6.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS

A análise de dados proposta por Bardin (1979) se mostrou como o caminho mais adequado para atingir os objetivos de uma pesquisa qualitativa no campo da Educação, pois permite ao pesquisador a interpretação dos dados conforme o contexto em que se realiza e os interesses propostos para a investigação, permitindo ainda levar em conta a experiência da pesquisadora na avaliação das informações coletadas. De acordo com Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo é

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produto/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

E portanto a análise de conteúdo se configurou como procedimento que auxiliou no alcance dos objetivos, investigando e ultrapassando as incertezas a fim de enriquecer a leitura dos dados coletados, conforme reforça Chizzoti (2006, p.98) ao afirmar que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Dessa forma, a análise de conteúdo tem como objetivo sistematizar e explicar o conteúdo de uma mensagem e o significado desse conteúdo, utilizando-se de deduções lógicas e justificadas, levando em conta sua origem e seu contexto, ou ainda os efeitos dessa mensagem. Para desenvolver essa análise, são necessárias

três fases, conforme propõe Bardin (1979): a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase da pré-análise pressupõe um momento de organização inicial do material a ser analisado. De acordo com Bardin (1979), corresponde a um período bastante intuitivo por parte do pesquisador, e envolve a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final. Nesse momento, cabe ao pesquisador estabelecer um primeiro contato com os documentos, ao que Bardin (1979) chama de leitura flutuante, a fim de selecionar o que será o *corpus* de análise, ou seja, aqueles documentos que oferecem relevância para atender aos objetivos propostos.

Para a determinação do *corpus* de análise, foram consideradas todas as entrevistas realizadas, somando um total de dezessete entrevistas, (cinco docentes de Portugal e doze do Brasil, em Curitiba) já que todas foram consideradas pela pesquisadora como pertinentes, ou seja, "adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita análise" (BARDIN, 1979, p. 98). Para esta análise não foram considerados os questionários aplicados aos alunos, pois esses apresentam resultados que atendem ao objetivo de apreciação da proposta prática aplicada, não servindo, assim, a este *corpus* de análise. Portanto, se estabeleceu investigar por meio das entrevistas: *se há (ou não) uma relação entre a formação pedagógica dos docentes e a aplicação de metodologias ativas em sala de aula, e se essa aplicação se dá (ou não) por meio do uso de TDIC.*

Optou-se para esta análise pela categorização temática, passando a considerar como unidade de registro as afirmações sobre os temas relacionados a cada uma das categorias analisadas. De acordo com Berelson (*apud* Bardin, 1979, p. 105), o tema é

> Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares.

E dessa forma, segundo Bardin (1979) a análise temática consiste em descobrir núcleos de sentido nos textos, que a partir de sua presença ou de sua frequência poderão oferecer significado para o objetivo.

Quadro 6 - Descrição dos objetivos das categorias de análise

Categoria	Objetivo
Formação pedagógica na graduação	O objetivo da categoria é descrever se houve formação pedagógica em nível de graduação e como foi essa formação.
Formações continuadas	O objetivo desta categoria é analisar quais as formações continuadas que os entrevistados receberam e qual o reflexo dessas formações na sua atuação.
Aplicação de Metodologias Ativas	O objetivo da categoria é analisar o conhecimento sobre MA e a aplicação que cada docente faz em sua sala de aula.
Uso de tecnologias educacionais	O objetivo desta categoria é analisar de que forma o docente avalia a relevância das tecnologias na aplicação de metodologias ativas e como as utiliza em suas aulas.
Uso de redes sociais no ensino	O objetivo da categoria é analisar se os docentes usam redes sociais e para qual finalidade.
Reações dos alunos	O objetivo desta categoria é descrever os relatos dos retornos dos alunos e também sobre as percepções dos docentes sobre a receptividade dos alunos ao uso de metodologias ativas.

Fonte: a autora, 2019.

A seguir, apresenta-se o tratamento dos resultados, acompanhado das inferências e interpretações. A fim de estabelecer uma organização das informações e facilitar a análise, serão apresentadas por primeiro as análises referentes às entrevistas com os professores de Portugal e, na sequência, as análises das entrevistas com professores do Brasil.

6.3.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE PORTUGAL

Os cinco docentes entrevistados em Portugal são das seguintes universidades: Universidade do Minho, em Braga; Universidade de Aveiro; Universidade de Coimbra e Instituto Politécnico do Porto. Todos estão relacionados à área de Educação e atuam em nível de graduação e/ou pós-graduação (mestrado e doutorado). As entrevistas tiveram início com a apresentação do docente e de sua formação inicial, com o objetivo de estabelecer uma diferenciação entre o perfil dos professores que recebem formação pedagógica em nível de graduação, e aqueles que não receberam nenhum tipo de formação docente para lecionar. Observa-se também que quando há uma formação pedagógica, esta é normalmente voltada

para o ensino de crianças e/ou jovens, e não de adultos, portanto não se refere a formação para docência no ensino superior.

Com relação à formação pedagógica dos professores entrevistados, destacam-se algumas colocações:

Quadro 7 - TEMA: Formação Pedagógica

Categoria: Formação pedagógica na graduação	**Entrevistado**
Inscrevi-me para ensino de língua inglesa e portuguesa; fiz o curso de 5 anos, com estágio integrado no último ano, feito para alunos até o 9º ano para língua portuguesa e 12º ano para língua inglesa, porque eram essas as ofertas na época na universidade. O curso era designado português, inglês e ensino. Logo no ano seguinte que concluí o curso, fiquei com turmas de língua portuguesa diurno e noturno na mesma escola em que fiz o estágio. No ano seguinte já fui convidado a trabalhar como assistente na universidade e rescindi o contrato com o Ministerio da Educação e comecei a trabalhar no ensino superior.	EPPo_1
Tenho um percurso um pouquinho diferente do normal, o que chamamos em Portugal de “via de ensino”, para ser professora do ensino básico, ou seja, essa preparação pedagógica era para lecionar a menores de 18 anos. Mas temos alguma preparação pedagógica. (...) A maioria dos professores da universidade não tem preparação para lecionar, pois nunca recebeu formação...os poucos que possuem é por acaso, porque foi o percurso que escolheu na altura, mas a maioria não tem qualquer preparação e não há formação propriamente para a docência e muito menos formação em tecnologias. Quando chegam a professores reproduzem aquilo que viram os professores fazerem ao longo de sua vida. Na graduação, havia a cadeira de métodos e técnicas de ensino, mas era uma formação muito mais teórica, e também porque na minha época não havia tecnologias, e eu francamente não me lembro o que aprendi nessa cadeira(...) mas era muito por modelo, ou melhor, por reprodução de modelo, mas eu fui buscar reprodução de modelos que eu gostava, e esses modelos eram modelos mais ativos.	EPPo_4

Fonte: a autora, 2019.

A formação pedagógica do docente de ensino superior é tema recorrente em pesquisas da área de Educação, não apenas pelo cenário que há muito se configura, em que o professor não possui formação para a atividade, mas especialmente se torna hoje uma preocupação maior frente aos novos desafios que se instalam nas IES com a implantação de TDIC e de metodologias ativas. Nos casos dos cursos de bacharelado, exige-se a formação na área específica, em detrimento de qualquer tipo de formação pedagógica, conforme afirma Carvalho (2013, p. 94)

> Enquanto os professores do ensino fundamental e médio, têm na sua formação específica, a preocupação com a prática pedagógica, os da educação, na sua maioria, não tem contato na formação acadêmica com conteúdos ou práticas relacionadas à didática ou à metodologia da educação superior.

Dessa forma, para um professor que não recebeu nenhuma formação pedagógica, planejar aulas pautadas em novas metodologias representa um desafio ainda maior, pois conforme afirma Tardiff (2000), algumas pesquisas indicam que o professor faz sua formação a partir da reprodução de ações que observa durante sua vida escolar ou acadêmica, e assim continua a reproduzir conteúdos e a manter seu protagonismo como dono do saber.

Como é possível observar pelos comentários destacados no Quadro XX, os docentes que recebem formação pedagógica em seu curso de graduação, ou seja, em cursos de licenciatura, voltados ao magistério, ainda assim podem não se encontrar preparados para lecionar no ensino superior, tampouco para o uso de TDIC ou de metodologias ativas, e tendem a reproduzir os modelos de seus próprios professores.

Há ainda uma outra questão relevante a se destacar com relação ao perfil do docente universitário, pois é comum nas universidades que se atribua maior valor à função do pesquisador em detrimento da função docente, conforme a professora EPPo_4 afirmou durante a entrevista que “ainda existe essa política geral de que o docente universitário é um investigador e, por acaso, de vez em quando, dá umas aulas”, e essa visão, de pouca valorização da docência, da atuação em sala de aula no ensino superior também foi mencionada pela professora EPPo_2:

> Eu costumo dizer que mudar a pedagogia na universidade significa mudar a universidade, e isso tem que ver com o que é que na universidade é valorizado e desvalorizado em termos da carreira acadêmica, o que é que as lideranças centrais e intermédias valorizam junto dos docentes etc., portanto dar maior importância ao ensino implica, por exemplo, aceitar que o ensino deve ser objeto de investigação, implica aceitar que o professor universitário pode ser investigador da sua própria prática, e que essa investigação tem um valor, e pra tudo isso implica uma mudança de mentalidades muito grande.

Por outro lado, a formação continuada do professor representa um desenvolvimento e aprimoramento constantes. No contexto em que novas metodologias surgem para subsidiar uma aprendizagem mais autônoma, em

consonância com as expectativas das novas gerações de estudantes e também suportadas pelas tecnologias disponíveis, é mister a formação docente para atuar nesse cenário. Nesse sentido, Bacich; Moran (2018, p. 13) afirmam que

> A formação do professor, inicial ou continuada, para explorar o potencial das tecnologias e mídias digitais no desenvolvimento de metodologias ativas em um contexto sócio-histórico parte da experiência educativa, ou seja, da experiência associada com a reflexão apoiada na teoria para extrair o significado da relação entre prática e teoria e criar referências que possam influenciar experiências posteriores.

Nas entrevistas, os docentes foram questionados com relação à formação continuada, considerando tanto as formações que receberam quanto a importância que atribuem a esse tipo de formação. Destacam–se a seguir algumas das contribuições sobre essa questão:

Quadro 8 - TEMA: Formação continuada

Categoria: Formações Continuadas	**Entrevistado**
A minha formação pedagógica na licenciatura de base não considero que tenha sido suficiente para minha atuação enquanto formadora universitária, e portanto eu acho é que todo o trabalho que fui fazendo também com outras colegas de equipa sobre (e de) reflexão sobre as nossas práticas, e sobretudo de investigação de nossas práticas, esse trabalho constituiu na verdade um trabalho de autoformação, que me permitiu ao longo dos anos compreender melhor o meu papel enquanto docente universitária, aliás eu acho que a autoformação do docente universitário é talvez mais importante do que assistir a formações. Nós podemos ir assistir à formações; a Universidade está a desenvolver um trabalho interessante nesse sentido, eu mesma integro um centro que foi recentemente criado, este ano, sou parte da equipa, e nós temos vindo a investir na formação de docentes, oferecendo cursos de natureza variada e com temáticas muito diversificadas, e eu considero que essa é uma dimensão importante mas não chega, porque se o professor vai assistir a um curso sobre a utilização de um determinada metodologia de ensino e depois não tem a oportunidade ou capacidade de experimentar e de refletir sobre essa experiência, dificilmente vai mudar as suas práticas, portanto me parece que essa formação é importante no ponto de partida, eventualmente, nomeadamente para docentes que não tem qualquer formação pedagógica anterior, e dos centros que não são da área de educação, de outras áreas, portanto pode ser um ponto de partida muito interessante para o seu desenvolvimento profissional, mas não é suficiente, e portanto os esforço que os professores fazem individualmente ou coletivamente nos seus contextos de trabalho para refletir sobre as práticas e mudar as práticas e avaliar essas mudanças, esse esforço pra mim é o ponto central da mudança das práticas, portanto eu defendo uma pedagogia experiencial na formação dos docentes... A formação recebida (pela instituição) eu acho que pode ser um ponto de partida interessante para despertar interesses, curiosidades, mas depois tem de haver outras iniciativas dos docentes, que se forem levadas a cabo de forma	EPPo_2

colaborativa e coletiva poderão ter mais sucesso, porque o trabalho individual é um trabalho muito solitário.	
Quando eu comecei a trabalhar essas temáticas (metodologias inovadoras e tecnologias na educação) já foi ao nível do meu mestrado e doutoramento, porque eu quando entrei para uma licenciatura, naturalmente não tinha quase computadores, havia muito poucos; ligação à internet não havia e recordo-me que quando eu terminei a licenciatura havia duas salas com ligação à internet, todos nós queriamos usar aquela sala, portanto nem sequer se falava em e-learning; havia ensino a distância, havia por correspondência, por televisão, mas não como conhecemos hoje. (...) Aprendizagem pela experiência, tanto que eu faço alguma coisa, não corre bem; não corre por quê? Vou ver o porquê; então vou procurar a parte teórica para fundamentar; ah, vou fazer outra vez para ver se já sei, e portanto é que ocorre assim o ciclo.	EPPo_3
Sei já por que razão, mas eu acabei por me ligar às tecnologias, fui aprendendo e neste momento é mais ou menos isto que eu estou a lecionar aqui na universidade, por isso sim, não caí de paraquedas mas houve uma trajetória e de fato é uma pergunta muito interessante porque eu não percebo se foi a tecnologia que me fez estar mais ligada à pedagogia de projetos, de por os alunos a concretizar *outputs*, a trabalhar mais em colaborativos, de forma mais dinâmica, que acabou por me pautar uma mudança metodológica, talvez tenha sido um bocadinho isso (...) Eu diria que nem foi ir a artigos científicos, foi olhar os meus alunos e perceber: eu não estou a gostar das minhas aulas, eu não estou a conseguir chegar aos alunos, não estou satisfeita comigo...e dizer assim: como é que eu demorei anos, isso tem sido afinado ano após ano, fui mudando plataformas, não gosto da plataforma da Universidade, porque é muito professor – aluno e pouco aluno – aluno, quer dizer, os alunos não veem o que os outros fazem, e eu é muito na base não da competição, mas do colaborativo, do trabalho em equipe.	EPPo_5

Fonte: a autora, 2019.

O que se configura claramente no contexto atual é que muitos professores percebem a necessidade de incorporar novas metodologias, de caráter mais ativo, em suas salas de aula, a fim de despertar maior engajamento de seus alunos, e para isso buscam recursos, seja por meios autodidatas ou em cursos de formação específica. Conforme afirma a professora EPPo_5

> Uma coisa é certa: aula expositiva, o tempo inteiro numa aula, já não funciona, e mesmo um professor que não vá para as pedagogias ativas tem que tentar pelo menos atenuar esse estilo e tentar fazer outra coisa qualquer, e isso eu acho que não há volta a dar, até mesmo nós já não aguentamos com facilidade, nosso tempo de concentração baixou, diminui, só se tiver um orador eloquente, com capacidades sobrenaturais, é que consegue captar a atenção o tempo inteiro, eu acho que só se pensarmos nisso já percebemos que temos que rever a nossa forma de dar aulas.

Já as ofertas de formação continuada dentro das IES variam muito em suas características; por vezes são abordagens mais teóricas que se distanciam da necessidade e da urgência do professor, que demanda por uma formação aplicável na prática de forma imediata. Em Portugal, destaca-se que algumas universidades já implantaram departamentos voltados exclusivamente para dar o suporte necessários aos docentes na implantação de inovações para suas aulas, além da oferta constante de formações continuadas, como exemplifica a professora EPPo_4:

> Apesar de sermos todos ligados à Educação, mas com foco nas Humanidades Digitais, nós agora temos um Núcleo dentro do centro, que é o Núcleo de Estudos em Pedagogia do Ensino Superior, e nosso plano é precisamente fazer formação para os nossos colegas, de todas as áreas. Temos o programa montado para neste ano (2018) começar a oferecer aos nossos colegas a formação.

Para os docentes entrevistados em Portugal, a aplicação de metodologias diferenciadas acontece de forma quase natural, despertada pela percepção desses docentes de que se fazia necessário provocar o aluno, colocá-lo diante de desafios mais significativos, ou ainda da necessidade de adaptar uma circunstância a um método, como cita a entrevistada EPPo_5:

> A primeira vez que eu comecei a aplicar a pedagogia ativa foi no ensino das línguas, do francês como língua estrangeira, onde tentei aplicar a pedagogia invertida, da aula invertida, usando tecnologia para isso e experimentando como é que se podia mobilizar de forma diferente as 2 horas que tinhamos, por exemplo, e foi numa primeira opção minha, só tinhamos 2 horas de aula por semana com 60 alunos numa sala de aula, entrei em pânico e pensei comigo: como é que em 2 horas por semana, com tanto aluno numa aula, eu vou conseguir ensinar francês a essas pessoas? e tudo isso obrigou-me, pelo contexto e pela necessidade, pouco tempo, muita gente e só os via na semana seguinte, isso obrigou-me a criar percursos de aprendizagem baseados na metodologia ativa, de forma a criar cenários pedagógicos que pudessem, para além da aula que estão comigo, levá-los a fazer coisas e sobretudo integrar a questão da oralidade; como ensiná-los a falar aquela língua, não é só escrever, é escrever e falar (...) quando comecei, no início foi muito sem saber que nomes é que essas coisas tinham, se calhar não sabe por o nome a coisa mas está a fazer.

E nesse sentido é importante perceber que as metodologias ativas representam uma ampla variedade de estratégias a serem aplicadas e adaptadas conforme a necessidade do docente e dos alunos, e também da condição da

disciplina, do curso, da instituição e até mesmo da carga horária destinada a determinados temas. É pertinente que a reflexão sobre esse tema leve em consideração que não se trata de uma “receita de bolo”, mas sim de adaptar uma metodologia a cada uma das necessidades específicas, muitas vezes fazendo uma mescla de diferentes estratégias de ensino.

Destaca-se, porém, sobre o conceito de metodologias ativas, a opinião de uma das professoras entrevistadas, EPPo_2, que coloca em discussão o termo e seu conceito como metodologia inovadora:

> Vou começar por dizer que não gosto dessa designação. (metodologias ativas), embora ela esteja muito difundida; eu penso que essa designação é uma designação pouco clara, mas isso tem que ver com o meu percurso de formadora e de investigadora, porque o meu doutoramento foi sobre pedagogia para autonomia na escola, e isso foi na década de 90, e portanto o meu trabalho como formadora também foi sempre orientado pela ideia de desenvolver a autonomia dos estudantes, e portanto eu falo muito em pedagogias transformadoras, pedagogia para autonomia, não em pedagogias ativas, que não sei muito bem o que significa, embora reconheça que há muitos investigadores e eu percebo quais são os princípios que lá estão presentes, que é um pouco a centração nos estudantes, nas aprendizagens, umas metodologias mais participadas, mais democráticas; não sei se mais democráticas, porque daí começa minha dúvida, porque eu não sei se essa designação de metodologias ativas muitas vezes serve para designar, para indicar práticas em que os alunos são participantes ativos no processo de aprendizagem, mas não tenho a certeza de que essas práticas são concebidas dos valores humanistas e democráticos, não sei, por exemplo, se isso implica necessariamente que os alunos tenham uma voz ativa na tomada de decisões pedagógicas, e por isso eu prefiro falar em pedagogias transformadoras, em pedagogias para autonomia, porque entendo que uma centração no estudante e nas aprendizagens, do meu ponto de vista, deve supor a defesa de valores humanistas e democráticos para educação em geral, e nesse caso para a educação superior.

É importante manifestar que se trata de uma observação muito pertinente acerca do princípio da autonomia do estudante, ponto comum entre todas as metodologias consideradas ativas, quando por outro lado essas metodologias não se tratam, de fato, de uma inovação, já que se caracterizam pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, por meio de métodos criativos, pelos quais a aprendizagem ocorre centrada na atividade do aluno, e essa concepção surgiu com o movimento da Escola Nova, pautada no aprender fazendo (*learning by doing)* em experiências com potencial educacional, preconizado por John Dewey, e portanto muito antes do surgimento das TDIC. (BACICH; MORAN, 2018).

Ao questionar os docentes entrevistados sobre as metodologias ativas, o ojetivo principal foi perceber qual o seu conhecimento acerca dessas estratégias

educacionais, e na sequência verificar se aplicam em suas aulas e de que forma se dá essa aplicação. A professora EPPo_5 destacou um fator emocional muito interessante com relação à aplicação de metodologias ativas:

> Eu acho que envolve muito da personalidade do professor, a pedagogia ativa envolve muito mais de nós do que se estivessemos a dar aula expositiva, então é preciso ter também personalidade para aquilo, não é? Há uns que são, se calhar, empáticos com os alunos, os outros são menos; eu acho que pedagogia ativa sem empatia com os alunos é difícil; e somos também mais sujeitos a comentários, também arriscamos mais, arriscamos em todas as frentes. Eu acho que há uma vocação ou não pelo ensino, acho também o amor no ensino, o querer ver o aluno feliz numa aula.

Entende-se que as metodologias ativas são estratégias de ensino que se propõem a colocar o aluno como o verdadeiro protagonista do processo de aprendizagem, portanto são meios que podem se utilizar de diferentes modos de trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, mas dependem de uma forma diferenciada de perceber esse processo por parte do docente. A esse respeito, a afirmação da professora entrevistada EPPo_5 deixa clara uma postura que poderia ser adotada pelos professores que pretendem adotar metodologias de caráter mais ativo e provocar maior autonomia em seus alunos:

> Eu aprendi imenso com eles também, a vantagem dessa metodologia é que também o professor aprende, eu acho que é um bocado abandonar o pedestal - eu é que sei tudo -. O professor tem que aceitar isto, tem que mostrar que sabe, que domina a matéria, mas os alunos têm que sentir que o professor está lá em sala e que está a falar, se for preciso, mas quanto mais ele puder estar apagado - não é apagado, não é essa a palavra - mas ficar disfarçado: “são vocês que conduzem, vocês são agentes de aprendizagem”, mas mas pra ficar disfarçado, aí é que está o truque!

Destacam-se a seguir os relatos mais pontuais acerca das aplicações de metodologias ativas pelos docentes entrevistados:

Quadro 9 - TEMA: Metodologias Ativas

Categoria: Aplicação de metodologias ativas	**Entrevistado**
Não estou lecionando na graduação, mas aplico metodologias ativas no mestrado e no doutoramento. Já é por formação, eu sempre tive noção de que quando se fala em cognitivismo, em construtivismo, em sócio construtivismo - eu gosto muito do construcionismo - não posso aprender sem estar em contato com os outros, manipulando artefatos, eu tenho que aprender mexendo e tenho que aprender com meus próprios erros (...) Eu muitas vezes provoco conflitos cognitivos, para desafiar os alunos a	EPPo_1

buscar. Fazemos também o que chamamos de aprendizagem *in-tandem*: aquilo que dou de tarefa para um aluno, serve de sustentação para a tarefa do que vem a seguir e assim sucessivamente. O princípio da aprendizagem colaborativa (não cooperativa), pois sou mais a favor da colaboração e não da cooperação, que co-responsabiliza a todos, de forma complementar, holística e não apenas uma forma aditiva.	
Eu já não sei dar aulas de outra maneira, até porque eu atualmente uso muito o *flipped classroom*, sala de aula invertida, e faço muitos vídeos, e se eu não faço, por algum motivo, algum tema, os alunos vem logo questionar; há pessoas que não fazem um único vídeo, e eu quando não faço um, eles vem logo dizer: "por que não faz um vídeo sobre aquela matéria?" ah, estão a brincar comigo, eu não tive tempo; mas para eles já é tão normal; tem alunos de outras turmas que querem vir buscar os meus vídeos na minha disciplina.(...)	EPPo_3
Eu faço uma mistura de metodologias, porque eu penso que nem tudo serve pra tudo, portanto consoante àquilo que eu preciso, eu uso uma determinada coisa, por exemplo, uso muito a metodologia dos "quizzes", isso é uma coisa que facilmente, no fim de um determinado conteúdo, nós aplicamos aquilo e fazemos uma pequena avaliação formativa, mas para trabalhar com eles eu muitas vezes uso essas coisas para os por a trabalhar a eles, pode ser o *flipped classroom*, por exemplo, eu os peço para trabalhar em casa e depois vamos trabalhar determinado conteúdo em aula, num ambiente de projeto, ou estou a me lembrar que no ano passado compilei um conjunto de aplicações, para fazer uma exposição, em que eles produziram eles próprios os materiais de forma manual mas depois deram-lhe um caráter tecnológico, uns aplicativos que depois eles montaram tudo, então vai muito na linha daquilo que eu preciso fazer naquele dia, e naquele meu conjuntinho de estratégias, e deixo de usar aquilo que acho que não correu bem...e posso misturar várias coisas numa só, pois também acho que com uns funcionam umas coisas e com outros funcionam outras...	EPPo_4
Diria que tem uma mistura, é a junção das duas, pedagogia invertida e pedagogia por projeto, eu acho que é uma mistura equilibrada das duas coisas. Eu achei que juntando as duas ainda chegava mais longe, que é precisamente o que é que eles fazem em casa que podemos depois trabalhar colaborativamente na aula, e depois eu substitui os testes por trabalhos, por exemplo este ano os meus alunos já vão apresentar uma comunicação a um congresso, no final eles têm que redigir um artigo científico e um dos trabalhos é que vão fazendo coisas, depois tem que saber redigir um artigo, mas o artigo está também a ser feito de modo colaborativo, dois a dois estão a escrever um texto, e agora já vão apresentar isso nas jornadas portuguesas em janeiro, e estou muito a incentivá-los a ir a congressos, apresentar o que estão a fazer nos mestrados. (...) Estou muito focada também nesse trabalho colaborativo, o tradicional era muito solitário, eu solitária, eles solitários, muito na base de testes, então há um percurso percorrido que é quase ir a Lua, e não tem volta, mas é um prazer dar aulas assim, eu acho, me emociono sempre imenso, tenho sempre medo que não funcione, é óbvio, porque a margem de risco é maior, mas não trocaria pois quem está na pedagogia ativa acho que percebe evidentemente o que estou a dizer, porque é assim que construimos seres pensantes, muito	EPPo_5

baseado na competência, não só no conhecimento puro e duro, é outra construção, não tem comparação.	

Fonte: a autora, 2019.

De acordo com os docentes entrevistados, a aplicação das metodologias ativas acontece com frequência em suas aulas, e é possível perceber que, de modo geral, há uma mescla de metodologias, não sendo aplicado um ou outro modelo com exclusividade. Conforme afirma Moran (2013), a diversidade de técnicas pode ser muito útil, quando bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo. Cada uma das abordagens – problemas, projetos, design, jogos... – tem importância, mas não deve ser superdimensionada como a única. Nesse sentido, pode-se fazer uma analogia de um cardápio alimentar, em que uma alimentação saudável pode ser obtida com uma receita básica única, mas se todos os dias repetimos o mesmo, torna-se insuportável, por isso a variedade e a combinação de ingredientes são fundamentais para o sucesso de um bom projeto alimentar, assim como para o educacional.

As professoras EPPo_3 e EPPo_4 se referiram pontualmente ao *flipped classroom*, conforme descrito no Quadro XX, mas também nomearam que se utilizam de vídeos para complementar seus conteúdos de aula, ou de outros recursos, como os aplicativos de quizz, o que nos remete à questão do uso das TDIC. Para Moran (2013), a sala de aula invertida (*flipped classroom)* representa o modelo mais interessante de aplicação de tecnologias nas metodologias ativas, pois concentra no virtual o que é informação básica e na sala de aula as atividades criativas e supervisionadas pelo professor, numa combinação de aprendizagem por desafios, projetos, problemas reais e jogos.

Nesse caso específico descrito pela referida professora, as TDIC se mostram presentes e com grande relevância para a implementação das meteodologias e, especialmente, para engajar os alunos. Conforme afirmam Pereira e Moura (2005, p. 70)

> O computador – instrumento cultural da contemporaneidade – revela-se como um novo espaço de interação, como um novo contexto social da produção discursiva. Os processos interativos mediados pelo computador, em especial pela internet, consistem numa interação dinâmica.

Corroborando com essa afirmação, destacam-se algumas respostas dos professores entrevistados ao serem questionados sobre o uso das TDIC em suas aulas:

Quadro 10 - TEMA: Tecnologias Educacionais

Categoria: uso de tecnologias educacionais	**Entrevistado**
Meu percurso foi sempre muito vocacionado para as tecnologias pois sou apaixonado pelas tecnologias; peguei os finais dos anos 80, com a Apple/Macintosh, e meados dos anos 90 com a internet; fui um autodidata, nesse ponto, comecei a trabalhar aqui com diferentes sistemas e programas; comecei a me interessar muito por essa área e comecei a trabalhar muito na tecnologia educativa.	EPPo_1
Eu não sou muito, nunca fui, mesmo na vida pessoal, nunca fui muito apegada às tecnologias, para dar um exemplo, anos e anos e anos sem telemóvel, até o telemóvel foi difícil pra mim, e mesmo hoje, basicamente eu adquiri um telemóvel para falar com minhas filhas que estão fora do país e para poder usufruir de uma forma de telefonar que fosse gratuita, portanto eu vejo as tecnologias como um suporte que pode ser muito interessante para o ensino, mas não uso muito tecnologias, uso mas não exploro muito das tecnologias, talvez porque minha grande experiência ao longo desses anos todos tenha sido o ensino presencial com os alunos, porque agora nós temos muitos cursos que funcionam a distância ou numa modalidade híbrida de *b-learning* e isso tem me obrigado também a entrar no uso da tecnologia, e de certa forma isso também me obriga a repensar as práticas, porque trabalhar com os alunos em presença não é a mesma coisa que trabalhar com os alunos à distância, não é claramente a mesma coisa, definitivamente não é a mesma coisa, e portanto tentar compreender onde é que são as diferenças, como é que eu posso, por exemplo, no ensino a distância, através de uma plataforma, continuar a por em prática uma pedagogia da experiência? quais são as alterações que eu tenho que fazer sem perder muito a qualidade? porque eu penso que o contato direto com os estudantes é fundamental, eu acredito muito numa abordagem dialógica do ensino, então talvez porque essa minha experiência tenha sido sobretudo feita no ensino muito presencial, onde as tecnologias não tinham um papel muito marcante, porque eu já não sou muito nova né?! Se estivesse a começar agora ou se tivesse começado 10 anos atrás, provavelmente teria já uma visão muito diferente sobre o papel das tecnologias.	EPPo_2
Eu há dias fui numa aula que foi muito interessante, foi há pouco tempo. Eu disse: vocês tem telemóvel? Então ascedam a este site, o Socrative, e só tem que introduzir um código; agora respondam. E eu via no quadro as respostas, então parece que a maior parte de vocês acha isto... aquilo serviu de mote para uma discussão de aula e as respostas foram diferentes em todas as aulas; a conversa, o diálogo, a conclusão, o processo foi diferente, e eu não olhei para o relógio a esperar que a aula terminasse, pelo contrário, as vezes algum aluno me diz: oh professora, já está na hora (...)	EPPo_3
Acho que o princípio é “aula ativa”; e eu vejo isso porque a história é uma disciplina muito difícil, muito aborrecida para os alunos, e com as tecnologias é possível avançar e chegar mais perto do aluno; acho que isso possibilita um	EPPo_4

trabalho formativo mais contínuo. Há uma série de coisas que eu posso ir utilizando cotidianamente nas aulas que me permitem fazer um “check” contínuo do estado em que os alunos se encontram; acho que a tecnologia me facilita a vida nessas questões, porque agora há aplicativos pra tudo, e portanto eu consigo ter pra já uma rotina muito melhor, mas acho que dou o poder da educação aos alunos e deixo-os aprender ao ritmo deles, com coisas que eles gostam. No fundo aprender brincando, adequando as diversas faixas etárias, mas acho que eles aprendem, sendo eles a buscar.	
Eu diria que meu “Coquetel Molotov” é um bocado de uma junção de pedagogia ativa com tecnologia que suporta todo o cenário pedagógico de criação da autonomia do aluno e de ritualização da aprendizagem (...) A wiki tem sido uma constante, que é onde se cria os cenários, onde os alunos criam seus portfólios, tenho mudado todos os anos (wiki, pbword... mudo sempre) teconologia mudo imenso e para cada projeto uso ferramentas diferentes; se a pesquisa é colaborativa já estou a usar; mas todos os anos estou a ver o que sai de novo. Quem está no mundo tecnológico acho que a dificuldade é essa, umas fecham, acabam; ou deixam de ser gratuitas, depois nasce uma melhor, a verdade é que passo muitas noites nisso, a ver o que saiu, e depois vejo uma ferramenta e penso: o que eu podia fazer com isso? (...) Evidente que a minha relação com as tecnologias me ajudou imenso, tornou-me mais criativa, a por os alunos a fazerem coisas, mais ao encontro de nativos digitais, isso não há dúvidas; sem tecnologias não sei como faria, talvez conseguisse na mesma, mas não estou a ver como é que seria, até porque eu já não uso papel, é tudo online, tudo muito partilhável, não estou a ver como o papel voltar, eu acho que não conseguiria. (...) A tecnologia é um facilitador. Para o aluno demonstra uma pessoa moderna, que está a altura deles.	EPPo_5

Fonte: a autora, 2019.

O quadro que se configura a partir dos relatos dos docentes demonstra que a tecnologia se faz presente nas salas de aula, seja de forma pontual, por meio do uso eventual de um aplicativo, ou de forma mais abrangente, como suporte para toda uma disciplina. De acordo com Ponte (2000), há diferentes atitudes dos docentes em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, pois alguns a percebem ainda com receio e até mesmo com certa desconfiança, e por isso adiam ao máximo a sua utilização; há aqueles que incorporam com facilidade a tecnologia em sua vida diária, porém não conseguem integrá-la na prática profissional; e há ainda aqueles procuram usá-la em suas aulas, entretanto não alteram suas práticas. Nesse sentido, há que se distinguir a simples utilização de tecnologias da sua verdadeira integração no processo de ensino aprendizagem, pois “este processo envolve claramente duas facetas que seria um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica” (PONTE, 2000, p. 64).

No ensino superior, em Portugal, não há obrigatoriedade para o uso de tecnologias em sala de aula, e portanto essa aplicação costuma ser por iniciativa de cada um dos docentes, que incorporam recursos em suas disciplinas, conforme explica a professora EPPo_4: “Há no ensino superior um grupo de professores mais interessado em usar tecnologias e metodologias, que buscam saber e querem experimentar.” E complementa ainda sobre sobre a disponibilidade dos recursos na universidade afirmando que

> Os recursos tecnológicos, aqui na universidade, vão sendo comprados, mas não há propriamente uma loucura tecnológica para ser colocada em prática, portanto há um acompanhar dos tempos, conforme a necessidade, portanto há necessidade de termos projetores, redes etc. ,os equipamentos básicos, mas ninguém é obrigado a utilizá-los, as pessoas utilizam quando querem, por isso eu vejo mais esse pânico de aprender a utilizar tecnologia por parte dos professores do ensino médio.

Dessa forma, o uso das tecnologias depende totalmente do interesse e da disposição do docente em adaptar-se ao recurso e incorporá-lo à sala de aula, levando em conta que mais importante do que aprender a utilizar determinado programa, é buscar as formas mais eficazes de integrar as TDIC no processo de ensino e aprendizagem, pois de a mudança da ênfase “da transmissão de saberes para a (co)aprendizagem permanente é uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constitui uma revolução educativa de alto alcance”. (PONTE, 2000, p. 77)

Sobre esse contexto, a professora EPPo_4 ainda apresentou uma outra reflexão que merece destaque:

> As mudanças de paradigmas na educação, de aplicação de tecnologias e metodologias inovadoras têm muito a ver com lideranças. Por exemplo nosso diretor, apesar de não ser uma pessoa muito voltada às tecnologias, eu percebo que há aqui um conjunto de recursos na universdade, mas há recursos disponíveis que são sub-valorizados; por exemplo esta sala (sala equipada com recursos de tecnologia para educação), porque ele quer formar nossos colegas nessas coisas, quer dar formação, aquela coisa que não é normal, e temos tido outras opções na universidade, até com programas que nós usamos aqui, e que é uma coisa que, talvez o primeiro ou segundo ano que estou a sentir que está a ser feito, essa tentativa de dar mais materiais às pessoas para trabalharem, para postarem, equipar a universidade e dar formação para que as pessoas aprender a lidar com essas coisas.

É pertinente observar, nesse sentido, que a preocupação com uma formação dos docentes para o uso das tecnologias, apesar de ser pontual, demonstra o reconhecimento de que essas trazem possbilidades e vantagens consideráveis no

campo pedagógico, e que associadas a metodologias inovadoras permitirão alcançar melhorias no engajamento dos alunos e consequentemente na qualidade de sua aprendizagem.

De acordo com Moran (2013), os professores ao utilizarem as tecnologias incentivam o protagonismo de seus alunos, conduzindo-os a um papel de produtores e não apenas de receptores. Disponibilizar conteúdos em ambientes virtuais, libertando-se da tarefa monótona, repetitiva, cansativa e pouco produtiva de falar e escrever por diversar vezes o mesmo assunto, para diversas turmas, permite ao professor concentrar-se em atividades mais criativas e estimulantes, como as de orientações, tirar dúvidas ou ainda aprofundar ou contextualizar informações mais básicas. A tecnologia, portanto, livra o professor das tarefas mais penosas e oportuniza concentrar-se nas atividades mais criativas e produtivas. A professora EPPo_3 fez um relato justamente nesse sentido:

> As aulas são mais agradáveis para eles e para mim; porque eu lembro que no início cheguei a dar aulas em que eu chegava ao final do dia as vezes muito cansada, e a minha última aula já não era igual a primeira, tem que falar e repetir e o entusiasmo não é o mesmo; eu sentia que eu dava muito mais rápido a última aula do que a primeira.

Ainda no que se refere ao uso das TDIC, foi abordada na entrevista a questão referente à utilização de redes sociais, e apenas um dos docentes (EPPo_1) afirmou utilizar com frequência o Facebook:

> Uso o Facebook (e qualquer plataforma disponível, conforme os alunos preferem. Faço uma votação na turma). Fiz experiências com grupos abertos e com grupos fechados no Facebook, e foi interessante usar grupos abertos e ter participação de pessoas que não eram da turma, ou seja, tivemos participações no desafio de pessoas que nem sequer estavam no mesmo contexto, ou no mesmo país.

Mas por outro lado, não houve qualquer tipo de crítica negativa ou resistência dos demais docentes sobre o uso das redes sociais, apenas citaram que utilizam de outros recursos (p.ex. Moodle) mas não descartam a possibilidade de vir a utilizar-se de redes sociais em suas disciplinas. Para Amante (2014), o Facebook pode contribuir para motivar e envolver estudantes, tornando-os mais críticos e menos passivos, e que apesar de não estar centrada em aprendizagens formais, a rede social pode constituir um importante espaço para a aprendizagem informal e cultural para o estudante universitário.

Há por parte dos docentes uma preocupação em buscar meios de engajamento e, sobretudo, de promover um processo de aprendizagem mais autônomo por parte dos estudantes. Destaca-se nesse sentido a reflexão da professora EPPo_3:

> A aula flui de forma tão natural, que é tão agradável, e eu tento fazer o espaço da sala de aula um espaço agradável, se não serão espaços completamente defasados da vida real deles, eles vivem uma vida *blended*, uma mistura; eles estão no presencial, estão sempre no telemóvel, estão no presencial e no online. (...) Nós estamos aqui pra facilitar e para motivá-los, para que eles sejam autônomos, com uma aprendizagem ao longo da vida, que não termine quando termina o ciclo de estudos, e hoje em dia só não aprende quem não quer, pois tem vídeos de tudo: eu não sei como usar uma fórmula no excel? Vou ao YouTube e vejo como é que se faz, basta querer!

E essa reflexão nos conduz a questionar o papel do docente na atualidade, ou seja, qual é o compromisso que o professor universitário assume diante de um cenário no qual se convive com grande volume e volatilidade de informações? Deve-se, portanto, levar em conta o quanto é importante transcender a transitoriedade da sala de aula, focada apenas em conteúdos engessados de formação profissional, e fazer desse espaço uma oportunidade para promover uma formação mais integral e completa do ser humano, levando em conta especialmente sua autonomia e criticidade.

Ao questionar os docentes entrevistados sobre sua percepção acerca de melhorias na qualidade do aprendizado, ou mesmo sobre o *feedback* dos alunos às mudanças de metodologias, destacam-se algumas considerações:

Quadro 11 - TEMA: Feedback dos alunos

Categoria: Reações dos alunos	**Entrevistado**
Fernando Pessoa descreve primeira vez que ele provou Coca-Cola da seguinte forma: primeiro estranha-se, depois entranha-se. Os alunos primeiro estranham, porque não estão acostumados a trabalhar assim, mas depois criam essa dinâmica que quando chega o momento de cortar o cordão umbilical com a turma, e tem que trabalhar sozinhos, sentem falta de tal modo que eles mesmos procuram criar mecanismos para se encontrarem novamente, em seminários ou em reuniões informais, para trocar ideias, porque criar esses laços é muito produtivo para a construção de conhecimentos e para a criação de desafios e de situações inovadoras, e também para o ajuste da qualidade do que se faz, da aceitação à crítica, da exposição à crítica, e são elementos que eles valorizam e que explicitam.	EPPo_1
Eu comecei a usar essas ferramentas apenas como instrumentos para	EPPo_3

promover melhor a aprendizagem, para motivá-los, para envolvê-los, e comecei a achar que era muito interessante, e cada ano que passava eu fazia outro tipo de experiência e via que resultava, então os alunos participavam, mas eu não tinha nada, não tinha nenhum retorno, nem financeiro, nem de trabalho e tinha muito mais trabalho, porque preparava tudo nesta maneira, mas a recompensa era a satisfação dos alunos, era a motivação deles, e eu achava que as aulas eram muito mais interessantes.	
Quando o aluno se sente no domínio do seu processo educativo, ele interage muito mais com esse mesmo processo, consigo próprio, com o professor e por aí afora, aí torna-se uma metodologia muito mais ativa, sobretudo porque do ponto de vista deles, dos alunos, interagem muito mais.	EPPo_4
As avaliações que eu tenho recebido, que eles podem fazer comentários no final, dizem que o métodos são interessantes, nunca sabem muito bem como definir isso mas sentem que é diferente, que os obriga a fazer coisas, depois alguns agradecem de forma muito objetiva, que lhes mudou o percurso, foi pena não ter vivido isso antes. Há aqueles que ficam mais perplexos, que dizem: *custou-me imenso, demorei muito tempo a entrar na metodologia, não estava habituado*. Sobretudo no 1º ano; já no mestrado é mais fácil, nos mestrados é mais fácil mas é preciso explicar, eles precisam assinar um contrato de trabalho no início do semestre, é muito responsabilizá-los, e não infantilizá-los, acho que a questão é esta, não há mais crianças aqui (...) Agora eu gostava de saber, mas isso nunca lhes perguntei, porém houve uma turma que verbalizou, voltando a seguir ao método tradicional, como é que eles reagem; depois de ter vivido um semestre tão intenso, voltando aquele método de estar sentado, a passar a matéria... O que eu queria é fazer uma entrevista aos alunos que passaram pela ativa e que levam com a tradicional quase sempre; é uma curiosidade que eu tenho de saber o que eles diriam sobre, porque são eles que levam com isto, são os nossos clientes, são as nossas vítimas. Porque a pedagogia vai se fazendo por avanço e recusa e por experiências; esses modelos todos pedagógicos que nós temos feito é no terreno do experimento, ninguém tem uma receita definitiva, não existe mas vamos tentando. Os que sairam da zona de conforto e aceitaram isso, sem arriscar, não é possível.	EPPo_5

Fonte: a autora, 2019.

Perceber o papel do professor num contexto em que se pretende promover o protagonismo do aluno é fundamental para obter mudanças paradigmáticas no processo de ensino e aprendizagem. A professora EPPo_5 afirma que “o segredo é por a bola do lado deles, ensiná-los a pescar ao invés de lhes dar já o peixe, eu acho que é mesmo isso, sinceramente. Custa-lhes um bocadinho no início mas depois eles conseguem.” E ao ao professor não cabe apenas dominar os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e tecnológicos, mas deve haver especialmente uma preocupação com a formação do indivíduo, em sua totalidade.

6.3.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO BRASIL

Foram entrevistados doze professores que lecionam nos cursos de Publicidade e Propaganda das seguintes instituições particulares, em Curitiba: Centro Universitário Curitiba (UniCuritiba); FAE Centro Universitário; Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Universidade Positivo. Todas as entrevistas tiveram início com a apresentação do docente e a descrição de sua formação em nível de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de segmentar os entrevistados conforme o perfil de formação pedagógica. Foi possível traçar o seguinte perfil: os doze docentes possuem graduação em cursos de bacharelado, e em nível de pós-graduação *stricto sensu* todos os doze possuem mestrado; dois deles possuem título de doutorado e quatro deles relataram que estão cursando o doutorado, na área da Comunicação.

A formação em curso de bacharelado não apresenta em seu currículo nenhum componente de formação para a docência, para nenhum nível de ensino, portanto o professor que ingressa como docente do ensino superior, oriundo de um bacharelado, comumente inicia sua carreira sem ter tido qualquer preparo a nível pedagógico, conforme nos confirma Carvalho (2013, p. 96) quando ressalta que "grande parte dos docentes universitários que lecionam as disciplinas de cursos de graduação na área de Comunicação Social tem a formação acadêmica voltada para essa área", ao que a autora reforça mencionando Ferreira (2003, p. 180;183 *apud* Carvalho, 2013, p. 96)

> Como vim de curso de um curso de bacharelado, em que não há preparação prévia para o exercício docente, minhas primeiras intervenções foram (re)produções criadas a partir da vivência junto a antigos professores. Eram imitações feitas a partir de experiências positivas. O problem, às vezes, era uma sensação de que algo estava sendo feito errado. Uma espécie de frustração diante dos alunos de baixo desempenho ou que não correspondiam conforme o planejado.

Conforme relatos nas entrevistas, há docentes que em seus cursos de pós-graduação *lato sensu* cursaram a disciplina (ou o módulo) intitulado Metodologia do Ensino Superior, tendo sido este o seu primeiro contato com metodologias de ensino, e em alguns casos, conforme descrito, o docente só teve contato com esse conteúdo depois de já ter iniciado sua carreira docente.

Nas entrevistas, esses professores foram questionados com relação à formação continuada, e nesse caso inclui-se aqui a referida disciplina de Metodologia do Ensino Superior, bem como a importância que atribuem a esse tipo de formação para a sua atuação como docente.

Quadro 12 - TEMA: Formação continuada

Categoria: Formações continuadas	**Entrevistado**
Até o momento que entrei em sala de aula, não havia feito nenhuma formação de caráter pedagógico. Tudo que eu havia cursado, de graduação e de especialização não oferecia nenhuma formação para dar aulas. (...) Agora, participo de diversas oficinas ofertadas pela IES onde leciono, e considero todas muito interessantes.	EPBr_1
Meu curso de graduação foi fraco, foi uma época da Universidade em que não havia bons professores, havia apenas um professor do curso com doutorado; quando fiz o mestrado, na área de Filosofia, eu tive professores muito bons, eu tive aulas que eu nunca tinha tido na vida, aulas pra entender texto, por exemplo, e isso me fez ver até a minha fragilidade de formação, e eu percebi que aquilo poderia ajudar na minha docência, mas não que eu tenha tido algum tipo de abordagem pedagógica, foi muito mesmo pelo exemplo. (...) Eu melhorei muito com os cursos ofertados aos professores na instituição. Há uma preocupação da instituição com os professores que não vem das licenciaturas. Um professor que foi muito importante nesse sentido (...) montou uma estrutura aqui de formação, de fazer com que a gente pense que aqui a gente não está como fisioterapeuta, arquiteto, publicitário...a gente está aqui como professor, e precisa entender que a nossa profissão aqui é de professor, e como professor você precisa entender algumas questões da sala de aula.	EPBr_2
Nunca tive nada de pedagogia, nenhuma formação didática para dar aula, e quando eu comecei a dar aula eu nunca me referenciei na experiência que eu tinha de professor mas sim no que eu gostaria de ter num professor, e foi assim que eu comecei. Eu não trabalhei com meu passado, mas no início era um vazio, erro e tentativa. As jornadas acadêmicas não me ajudaram, porque em geral não traziam temas sobre metodologia para aplicar em sala de aula. Agora, nessa IES que eu estou, eu participei de formações sobre metodologias ativas, porque eles têm um programa mais organizado. Mas os cursos, alguns deles, têm características mais teóricas (...) se vai ensinar metodologia ativa, usa metodologia ativa, e não faz um curso em forma de palestra.	EPBr_3
Quando fiz especialização, havia a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que me deu uma noção de algumas coisas para dar aula. Depois disso, venho participando de diversas oficinas ofertadas nas IES em que trabalho, algumas mais teóricas, outras mais práticas, e especialmente voltadas, hoje em dia, para o tema das metodologias ativas.	EPBr_4
Fiz duas especializações que tinham o que na época chamavam de módulo didático, e trazia então uma pincelada de pedagogia, no intuito de dar uma	EPBr_5

noção de formação para dar aula, e então você se sentia mais seguro nesse sentido. Depois da segunda especialização foi reforçando minha segurança para dar aula. Depois disso veio a oportunidade do mestrado, (em Educação) que foi uma experiência muito boa, foi um mergulho no universo da Educação. Depois disso, levei treze anos para ingressar no doutorado. Na instituição que trabalhei sempre havia a oferta de oficinas, que a gente é meio "convidado obrigado", mas não me recordo de nada que merece destaque na minha formação.	
Quando terminei a faculdade, a graduação em Publicidade, no ano seguinte fiz uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, e isso foi antes de começar a lecionar. Depois disso, sempre venho participando dos cursos de formação oferecidos pela instituição onde leciono, no início de cada ano letivo.	EPBr_6
Quando fiz uma especialização em Marketing, isso em 1997, tínhamos a possibilidade de acrescentar o módulo de Metodologia do Ensino Superior, no próprio ano ou mesmo futuramente, caso fosse do nosso interesse. Acabei fazendo o módulo avulso no ano 2000, quando comecei a dar aulas numa universidade, por iniciativa própria. O módulo foi de 60h/a, e teve momentos teóricos, com a apresentação de várias metodologias de ensino, e também momentos práticos, com a elaboração de aulas utilizando os diversos recursos apresentados no módulo. Além disso, sempre participo das palestras e oficinas ofertadas nas IES onde leciono.	EPBr_7
Quando fiz expecialização, tive meu primeiro contato com Metodologia do Ensino Superior, numa disciplina do curso; depois, quando fiz mestrado (em Educação), isso também me deu conhecimentos para a docência, e dentro da universidade nós temos cursos, agora com mais intensidade, mas em todas as épocas, olhando meu histórico, eu tenho muitos cursos, fui passando por um aprimoramento, as trocas com os pares; mudanças de matriz, quando você faz parte de comissões e aprende o valor de certos conteúdos. O doutorado (em Educação) também dá um *up,* você participa de outras discussões, outras abordagens.	EPBr_9
No início da minha carreira como docente, participei de alguns cursos de práticas pedagógicas ofertados pelas IES onde lecionava. Foram aulas que mesclavam práticas e teorias, e eram obrigatórias para todos os professores.	EPBr_10

Fonte: a autora, 2019.

De acordo com o que foi relatado nas entrevistas, é notório que a formação continuada recebida por esses docentes se restringe, na maioria dos casos, a oficinas ocasionais, oferecidas pelas IES. Apenas um dos docentes relatou envolvimento em comissões que discutem os projetos do curso, que levam a um conhecimento maior sobre o ensino.

Por outro lado, desses professores entrevistados, dois já exerceram a função de coordenação de curso (EPBr_2 e EPBr_3), e dois exercem essa função atualmente (EPBr_6 e EPBr_8), o que lhes proporciona a participação em

discussões no âmbito do projeto pedagógico e do currículo do curso, porém, conforme menciona o professor EPBr_8, “o papel de coordenação não agrega em nada a função docente, pelo contrário, as vezes até atrapalha. O fato de estar na coordenação não proporciona maior ou menor acesso à formação como docente, são coisas bem distintas, a coordenação é muito de gestão.” Por isso que, conforme afirmam Isaia e Bolzan (2007, p. 176)

> Não é possível pensar na construção da professoralidade sem levar em conta as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam ou atuaram, a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes e a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer para a docência.

Ou seja, a ocupação como professor não proporciona a habilidade de ensinar, ou mesmo de aprender automaticamente a ensinar, pois a formação de um professor nem mesmo se restringe a uma única formação, por exemplo numa licenciatura, mas sim a um percurso de constante aprimoramente durante a vida e a carreira, ou conforme afirma Santos (2009, p. 162) “é uma caminhada muito mais longa e complexa que envolve o próprio desejo de se tornar professor”.

Ao serem questionados sobre metodologias de ensino que fazem uso, e especialmente sobre seu conhecimento sobre metodologias ativas, e ainda se aplicavam alguma delas, foi possível obter algumas considerações interessantes, remetendo novamente à referência de que as metodologias ativas não são, de fato, uma completa novidade, conforme relatou o docente EPBr_7

> Já havia recebido formações, lá em 2000, que apresentavam metodologias de caráter ativo, mas que na época recebiam outros nomes, como é o caso da rotação por estações, que hoje chamam de ensino híbrido, e também os estudos de caso, que agora se chamam Problem Based Learning.

ou seja, algumas das estratégias de ensino consideradas inovadoras já se faziam presentes na prática dos docentes.

Quadro 13 - TEMA: Metodologias Ativas

Categoria: Aplicação de Metodologias Ativas	**Entrevistado**
Eu entendo essas metodologias como uma boa solução para o ambiente atual da educação superior, e aplico bastante em minhas aulas, especialmente a resolução de problemas e aprendizagem por projetos. Aliás, eu sempre utilizei essas metodologias sem nem mesmo saber que estava trabalhando com uma	EPBr_1

metodologia ativa, agora é que fui perceber isso, por meio dos cursos e oficinas ofertados na instituição. (...) Na instituição há muito incentivo para usarmos metodologias ativas, e são ofertados muitos cursos de formação nesse sentido, eu faço alguns deles, mas ninguém é obrigado a aplicar, há apenas um incentivo.	
Nós fizemos alguns cursos sobre essas metodologias, cursos rápidos, de curta duração, e eu tenho usado aquele Peer Instruction, que o aluno começa sozinho, fazendo exercícios, depois vai em grupo e tenta resolver, e então o professor dá um feedback e resolve o exercício. Eu tenho usado isso mas com moderação, não troquei a metodologia tradicional; tenho usado no final do bimestre, acho bem legal como uma forma de retomar o que foi abordado na disciplina. Eu concordo que não é assim agora achamos a solução definitiva, como se fosse o novo "santo daime" da educação e vamos resolver todos os problemas, e não é. Eu acho que é um instrumento interessante pra se usar, até como forma de avaliação, acho que é uma coisa a mais dentro do ferramental. Eu acho que funciona melhor com as disciplinas mais reflexivas, que usam mais texto, tem mais conceitos a serem passados. Mas, por outro lado, quando penso em criação, eu não uso Peer Instruction, mas não deixa de ser uma metodologia ativa, porque eles têm que criar as peças, ou seja, nosso curso já coloca o aluno para desenvolver, porque ele vai ter que fazer um projeto, vai ter que fazer uma campanha, vai ter que correr atrás.	EPBr_2
Eu entendo que são metodologias que incentivam o protagonismo do aluno, que colocam ele para trabalhar. (...) Eu uso a metodologia conforme a disciplina, não tem como ter um "bloco", porque depende muito do que a disciplina tem que esperar como resultado, e como que eu posso levar os alunos a chegarem lá, então eu escolho das metodologias nesse processo. Então eu sigo duas metodologias, que eu não acabo, mas eu sigo a do Aprendizagem Baseada em Desafio, no 1º bimestre e do Design Thinking no 2º bimestre, mas a ideia da disciplina é ensinar eles a pensar criativamente, então no meio disso eu ensino as técnicas de criação, e pra chegar nesse resultado tem brainstorming, tem mapa mental etc então eu uso a metodologia porque eles ficam praticando, e essa disciplina é a que mais funciona, eu acho que eu trabalho 80% da disciplina em metodologia ativa.	EPBr_3
Eu entendo que a definição das metodologias ativas é justamente transformar o discente em personagem principal no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que se sinta responsável pela aquisição de seu conhecimento. Diferente das metodologias tradicionais, em que o professor é o personagem principal e o aluno ocupa um papel passivo no processo. Eu ainda estou me aperfeiçoando, mas aplico a Aprendizagem Baseada em Projetos ou Problemas. (...) A princípio não apresento toda a metodologia a ser desenvolvida, e sim à medida que o aluno busque por si próprio as soluções possíveis dentro de uma situação específica. O aluno pode usar a tecnologia ou qualquer recurso disponível para isso, assim terá essa autonomia para buscar as teorias necessárias para obter melhor resultado. Mas costumo manter o aluno com respaldo sobre seus erros e acertos. (...) Também uso a Aprendizagem por Pares; para isso formo grupos dentro de uma turma e proponho o compartilhamento de ideias; peço que apresentem algum estudo de caso ou projeto e, por meio de embasamentos teóricos, discutam suas opiniões, para estimular o pensamento crítico.	EPBr_4

Penso que seja colocar o aluno mais no centro da educação, um aluno com mais autonomia, com mais espaço de participação, de crescimento, deixando o professor mais como um motivador, como um ser que vai ficando meio invisível. (...) O curso de Publicidade é naturalmente um curso que tem vocação pra se aproximar do mercado, então desde que eu entrei, e eu percebi isso também dos meus superiores, que existia uma iniciativa e um estímulo muito grande para que as aulas fossem com viés bem mercadológico e de aproximação com a realidade e com as práticas, e as matérias que eu peguei sempre foram mais do viés técnico e prático, e com isso uma coisa que foi se desenhando, de forma muito rápida, foi trabalhar por projetos, e que é uma coisa que você sente dos alunos um retorno, olhos brilhando, é muito legal! Já percebia que na geração 90, geração 2000 já não adiantava lançar teorias, porque eles associavam teoria com coisa inútil e chata, e eles não conseguem entender a importância da teoria pra vivência prática. O que eu acho legal de trabalhar por projeto é que você apresenta um problema e eles mesmo vão percebendo a necessidade de parar pra pensar em alguns momentos	EPBr_5
Para mim é o uso de técnicas que estimulem a participação do aluno na construção do conhecimento. Elas dão mais autonomia ao aluno e tiram do professor a totalidade do controle sobre o que é ensinado. É possível avaliar o aprendizado enquanto as atividades são desenvolvidas e fazer ajustes para garantir melhores resultados. (...) Costumo aplicar um questionário com quase todo o conteúdo da disciplina nas primeiras aulas; os alunos respondem individualmente e depois se reúnem em grupos de 5 para discutir suas respostas, e em seguida com a turma toda. A partir desse resumo, passo a desenvolver os conteúdos das aulas seguintes, recorrendo com frequência a esse questionário. A discussão entre os alunos já esclarece muitos pontos do que será abordado na sequência.	EPBr_6
Penso que as metodologias ativas são formas de ensino onde os alunos têm uma participação mais ativa e menos passiva nas aulas e, com isso, ampliam seu aprendizado. Eu entendo que diante das mudanças avassaladoras que o mundo globalizado e interconectado vive, faz-se necessária, também, uma atuação diferenciada nas salas de aula, tanto por parte dos professores como dos alunos. Acho que o objetivo é sair um pouco do formato mais utilizado de aulas expositivas, onde apenas o professor tem um papel mais ativo, característico do modelo tradicional de metodologias de ensino, e tornar as aulas mais dinâmicas, interessantes e, consequentemente, com melhor aprendizado por parte dos alunos. Eu uso várias delas, depende da disciplina. Para algumas eu uso o PBL, que na verdade eu apenas mudei a forma como sempre trabalhei os estudos de caso, e uso também em algumas turmas o *Flipped Classroom*, inclusive por meio da ferramenta Google Classroom.	EPBr_7
Eu conheço e aplico há tempos, mesmo sem saber que se tratavam de metodologias ativas. Elas são ótimas para as disciplinas que ministro. Gosto de variar as metodologias e não raro eu inicio uma aula de forma expositiva mas na sequência utilizo uma metodologia ativa, como por exemplo o PBL, ou ainda o *Flipped Classroom*. Sempre apliquei, por iniciativa própria, pois nunca gostei de “aulas magnas” e creio que os conteúdos que conduzo propiciam e se encaixam em modos distintos de aprender.	EPBr_8

Eu definiria como maneiras de atuar em sala de aula que insiram o estudante e façam com que ele seja ativo na sua aprendizagem. Comparando com as metodologias tradicionais, a grande diferença é que o estudante é responsável pela sua aprendizagem e o professor se torna um mediador do processo. (…) Eu aplico várias delas, mas a que mais me identifico é a metodologia por projetos. Trabalho um problema e incentivo os alunos a pesquisarem, proporem soluções inovadoras e envolver também a sociedade nos projetos.	EPBr_10
Agora aqui dentro da universidade, nos últimos dois anos, estamos trabalhando com as metodologias ativas, e eu já aplicava algumas coisas na prática, não da forma técnica, mas já aplicava uma parte, o uso de espaços diferenciados, formas de provocar os alunos a uma reflexão, entrega de leituras antecipadas, que eu acho que é a Sala de Aula Invertida. Pelas características do curso, as aulas já são muito voltadas para o trabalho do aluno.	EPBr_12

Fonte: a autora, 2019.

De acordo com os relatos, foi possível perceber claramente que as metodologias ativas estão muito presentes nas aulas ministradas pelos professores entrevistados, e mesmo com poucas formações sobre o tema, e que não seja exigência da instituição, a premissa de provocar o protagonismo do aluno se faz presente, em alguns casos justificada pela própria característica da área do curso, que estimula a aquisição do saber por meio da ação. Nesse sentido, os relatos confirmam que o princípio que rege a docência no curso de Publicidade e Propaganda é o da prática, do desafio, de provocar o aluno a desenvolver a ação para, por meio dela, aprender os conteúdos, reforçando o ideário da Escola Nova proposta por Dewey (1989).

Por outro lado, há que se considerar algumas observações, ou poderiam ser ressalvas acerca da aplicação dessas metodologias, registrando que para alguns docentes elas não são a solução absoluta e unânime para o ensino superior, especialmente porque não são passíveis de adequação para todas as disciplinas, conforme fez questão de destacar o professor EPBr_2:

> As coisas que precisam mais de leitura, há necessidade de um voo mais individual do aluno, e as metodologias ativas têm muito a coisa do grupo, então quando você vai apresentar conceitos, eu acho que as aulas expositivas são ainda muito válidas, mas eu acho que o interessante das metodologias ativas é que o caminho da educação tem que ser de cada vez mais autonomia, de o aluno assumir esse papel de protagonismo.

Dessa forma, entende-se que existe uma predisposição dos docentes para a aplicação de metodologias ativas, mas também há, por outro lado, uma certa resistência ao abandono total das aulas expositivas. Outro fator destacado pelo mesmo docente, EPBr_2, tem relação com o perfil do aluno, ao que ele descreve como uma dificuldade para aplicação de metodologias ativas:

> A dificuldade tem a ver com uma imaturidade e uma expectativa do que eles pensam sobre o ensino superior, e até dos próprios pais, e ainda na privada tem uma posição do aluno meio assim “eu to pagando pra você me dar aula, e não pra eu fazer”, e até mesmo nós professores parece que ainda temos essa ideia de que “eu to matando aula, não estou dando a aula”.

Entretanto, estão muito presentes no discurso desses docentes os termos “protagonismo do aluno” e “autonomia por parte do aluno”, fatores destacados por Berbel (2011, p. 29) no sentido de promover atitudes críticas e construtivas nos alunos, pois

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo de vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

o que denota a preocupação dos docentes com a formação integral desses indivíduos, no sentido de uma formação não apenas profissional, mas para a vida.

Para além da aplicação de metodologias ativas, ainda se questionou aos entrevistados o uso de tecnologias, inclusive considerando se a inovação depende das tecnologias para sua viabilização. Respondendo a essa questão, temos algumas respostas a destacar:

Quadro 14 - TEMA: Tecnologias Educacionais

Categoria: uso de tecnologias educacionais	**Entrevistado**
Eu não imagino como inovar em sala de aula sem utilizar as tecnologias, pois elas estão muito presentes no nosso dia a dia, e dos alunos. Para mim, as inovações dependem um pouco das tecnologias, ou muito. (...) eu uso todas que estão ao meu alcance, desde o projetor multimídia, que é uma tecnologia, uso o Google bastante, inclusive para compartilhar conteúdos.	EPBr_1
Eu uso bastante, eu gosto de usar e não tenho problema com a tecnologia, mas eu acho que não é o centro, não é o coração da questão, inclusive quando aplico Peer Instruction é com caneta e papel, eu sei que dá pra fazer com computador, mas eu não faço, prefiro no papel. Eu uso muito o portal aqui da instituição, o AVA, deixo material de aula, deixo texto para eles lerem, mas eles preferem quando uso o Facebook pra isso. Antes a instituição exigia	EPBr_2

muito o uso do portal, todas as aulas precisavam estar no portal, agora está mais flexível, as vezes eu não coloco todas as aulas, até porque o "user experience" do nosso AVA é muito ruim. Então uso muito nuvens, tenho conteúdos em vários lugares por aí.	
Eu entendo que a inovação não é a tecnologia, que inovação tem a ver com fazer algo novo, de modo diferente, por isso acho que a inovação na sala de aula nào depende da tecnologia, não! Eu uso a tecnologia para aplicar *Flipped Classroom*, porque aí sim é necessário, mas para outras atividades, aplico por exemplo Aprendizagem Baseada em Projetos que não depende da tecnologia.	EPBr_4
Utilizo a sala virtual 'Google Classroom' para disponibilizar diversos materiais, como vídeos do Youtube e artigos e cases diversos de vários sites, além de materiais estruturados por mim, como apresentações, documentos e planilhas. Tenho utilizado um recurso muito interessante, também, que é o de fazer uma única pergunta, sobre qualquer assunto, no próprio Classroom, não no Google Forms, onde os alunos respondem na hora, por meio do celular, e analisamos o resultado da enquete no mesmo momento, os dados são tabulados pela plataforma. Assim, conseguimos perceber as opiniões de todos os alunos rapidamente, de forma quantitativa, e utilizamos esses mesmos dados durante as aulas.	EPBr_7
Eu sempre penso que não se deve depender da tecnologia, que ela não é a essência, mas que tendo a tecnologia disponível a gente deve explorar alguns aplicativos como forma de incentivar o aluno. Eu confesso que eu preciso melhorar minha performance de manuseio das tecnologias, especialmente porque essas gerações que estão vindo lidam muito bem com todas essas tecnologias.	EPBr_9
Eu recorro muito às tecnologias, uso AVA, sites para criar mapas colaborativos, sites para compartilhar projetos em fase de protótipos e ainda as redes sociais para compartilhar com os usuários.	EPBr_10
Eu gosto muito de tecnologias, por isso faço questão de usar tudo que for possível, porém não acho que a inovação esteva vinculada à tecnologia, acho que é possível inovar com as metodologias ativas e nem todas elas dependem necessariamente de tecnologias, pois entendo que o foco principal é justamente colocar o aluno num papel ativo, de desenvolver algum material, algum estudo, pesquisa por conta, de forma mais autônoma.	EPBr_12

Fonte; a autora, 2019.

Por meio dos relatos, é interessante perceber que a tecnologia se faz presente nas aulas de muitos professores, mas não é tratada como indispensável, e que a inovação não está associada ao seu uso, o que reforça o conceito de que a tecnologia é um meio, e portanto um recurso que pode ser agregado ao processo, a fim de aumentar o engajamento ou facilitar a aprendizagem, mas não é indispensável para alcançar os resultados pretendidos.

Ainda no que diz respeito às tecnologias, foi também abordado o tema das redes sociais, questionando o seu uso pelos docentes como recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Sobre este tópico, destacam-se algumas poucas declarações que denotam que o uso das redes, para a maioria, limita-se a um espaço de compartilhamento de conteúdos, quase como um repositório alternativo ao portal disponibilizado pelas instituições. A grande maioria, entretanto, usa o Facebook apenas para compartilhar alguns links e para enviar recados às turmas. Nesse sentido, Moreira e Januário (2014, p. 68) declaram que

> Atualmente, os profissionais da educação discutem muito a utilização das tecnologias da Web 2.0 e os serviços de software social (blogs, wikis, mundos virtuais, social bookmarking...) em contexto educativo, no entanto a utilização das redes sociais nestes contextos ainda encontra bastantes resistências, talvez por ser uma tecnologia recente e ainda incompreendida como ambiente de aprendizagem.

Por outro lado, um dos professores, EPBr_9, afirmou que usa para agradar seus alunos: “Uso tudo, é o tempo todo...Facebook e agora meus alunos me obrigaram a gostar do Instagram; eles querem que eu use também o Instagram. E como são alunos do 1º ano, eu acabo fazendo as vontades deles pra agradar.”, porém neste caso o professor não usa como plataforma para o ensino, mas sim como forma de aproximação com os alunos, postando fotos das aulas e demais atividades desenvolvidas com as turmas.

Quadro 15 - TEMA: Redes Sociais

Categoria: uso de redes sociais no ensino	**Entrevistado**
Em cada disciplina ou módulo que ministro, sempre abro um grupo no Facebook, para compartilhar materiais e para interagir com os alunos. Eles preferem que use o Facebook do que o AVA para troca de conteúdos. Mas o fato é que eles estão lá, dentro de um aplicativo, vendo um feed, e é muito mais interativo do que um AVA; e na Face você pode deixar lá um texto, pode gerar uma enquete, ou seja, pode fazer vários tipos de interação.	EPBr_2
Já utilizei o Facebook: era passado um trabalho, para que os alunos fizessem, num grupo criado especialmente para o trabalho e do qual eu fazia parte, discussões online sobre a marca analisada. Isso era feito antes de eu mostrar a estrutura sugerida para análise, que tem os itens obrigatórios. A intenção era que eles mesmos identificassem quais aspectos precisavam ser analisados. Eu participava solicitando aprofundamento ou mudança de foco em alguns itens. A entrega do trabalho era feita com um documento impresso, que deveria trazer os conteúdos discutidos no facebook. Com isso eu podia perceber quais dos alunos em cada equipe haviam realmente trabalhado.	EPBr_6

Eu utilizo muito o YouTube, por meio da apresentação e disponibilização de vídeos de diversos canais nas aulas presenciais e salas virtuais, e uso também blogs para compartilhar artigos artigos e outros materiais de determinados blogueiros e influencers sobre assuntos especí□cos. Alguams poucas vezes utilizei o Facebook para compartilhar com meus alunos de TCC alguns links que apresentavam formas de pesquisa de artigos científicos além do Google e, com os demais alunos, usopara compartilhar links de comerciais diferenciados e interessantes que vejo nesta rede, de vez em quando.	EPBr_7

Fonte: a autora, 2019.

Quadro 16 - TEMA: Feedback dos alunos

Categoria: Reações dos alunos	**Entrevistado**
Eu quero destacar que com o uso de metodologias ativas, eu percebo que os alunos com rendimento abaixo da média, aqueles que nunca fazem nada, que nunca participam de nada, se obrigam e passam a participar mais, e eles obtêm resultados mais satisfatórios e consequentemente se sentem mais motivados para se envolver nos próximos trabalhos e atividades da disciplina. Vejo isso também comparando disciplinas de um semestre para o outro, quando uso menos as metodologias ativas e depois uso mais no outro semestre, porque a disciplina permite.	EPBr_1
Eu entendi que funciona, é um momento ali que eles são meio que obrigados a responder alguma coisa e não ficam só naquela posição passiva. (...) Mas uma coisa é certa: quando o tema proposto interessa a eles, independente de ser pelas metodologias tradicionais ou pelas novidades pedagógicas, o que é importa é encontrar o caminho certo para cada disciplina, que muitas vezes são “pedreira”, e como encontrar o caminho para despertar o interesse e o engajamento deles.	EPBr_2
As disciplinas trabalhas por meio de projetos, de desafios, é bem interessante, sem dúvida, mas por outro lado eu já ouvi alunos que criticam, que chegam a dizer que “o professor não faz nada, só fica lá olhando”; então ao mesmo tempo que eles (alunos) não querem aulas teóricas, eles também não querem que o professor se distancie demais, que deixe eles muito sozinhos, por isso acho que essa ideia de autonomia tem ainda algumas distorções no processo, acho que ainda não é uma coisa que se aplica totalmente na realidade dos nossos alunos.	EPBr_5
O uso de metodologias ativas faz com que eles pensem mais sobre o que estão produzindo e permite que tenham uma visão mais ampla, percebendo o todo e não apenas cada parte isoladamente. Em vez de "estudar para a prova" ou de "decorar a estrutura do diagnóstico" eles compreendem a importância do diagnóstico e são capazes de elaborar planos mais completos.	EPBr_6
O melhor resultado que tive foi com a inversão da forma de trabalhar os estudos de caso, o interesse deles em conhecer o caso e comparar o que fizeram com o case real possibilitou um aprendizado maior do que da outra forma. Como exemplo posso citar, a criação de um papel higiênico pelas	EPBr_7

equipes, utilizando os conceitos de segmentação e posicionamento, antes de conhecerem o case do Papel Neve. Levei um pacote com 12 rolos de papel higiênico para a aula e cada equipe criou o seu. Ao final da atividade, conheceram como a empresa Neve desenvolveu sua estratégia de diferenciação e posicionamento e para qual segmento ela foca suas ações (por meio do estudo de caso) e os próprios alunos votaram no produto mais bem posicionado, com diferencial e segmentação claros, criados por eles, usando o Google Classroom. Foi um sucesso! De forma geral, percebo os alunos mais presentes e animados nas aulas, se envolvendo mais com os conteúdos trabalhados e, principalmente, aprendendo mais.	
Como sempre usei, meus alunos já estão acostumados que minhas metodologias os colocam para trabalhar, e eu entendo que eles veem isso de modo positivo, pois sempre recebo avaliações boas por parte dos alunos.	EPBr-8
Os alunos se envolvem mais nas aulas, participam mais nas atividades práticas, realizam pesquisas e projetos válidos para a sociedade e se sentem parte de algo maior, algo que não é simplesmente passado para ele, que ele ajudou a construir.	EPBr_10
Eu percebo que os alunos se interessam mais pelas aulas quando se coloca eles para praticar, parece que se sentem muito mais desafiados, e ainda têm uma relação muito forte com a realidade do mercado, com os desafios da vida profissional; alguns chegam a relatar que os desafios que desenvolvemos em sala ajudam a desempenhar melhor sua atividade no estágio, por exemplo, e isso é muito satisfatório, porque é o aluno percebendo que o que ele está aprendendo na sala de aula faz diferença para a formação dele e para se destacar na sua atividade profissional.	EPBr_12

Fonte: a autora, 2019.

De acordo com as respostas dos professores, é possível perceber sua aprovação quanto à aplicação de metodologias que provoquem a autonomia do aluno e que promovam as atividades mais práticas, promovendo o aprendizado por meio de experiências. Com exceção de um dos docentes entrevistados, EPBr_5, todos os demais destacam pontos mais positivos do que negativos, e relatam feedbacks positivos por parte de seus alunos, fato que denota um cenário promissor para o ensino superior a partir dessas propostas metodológicas.

Ao se estabelecer um comparativo entre o cenário descrito pelos professores das universidades de Portugal com o que foi retratado pelos professores das instituições do Brasil entrevistados para esta pesquisa, podemos destacar alguns tópicos, tomando como base as categorias propostas para análise:

- Sobre a formação pedagógica em nível de graduação: enquanto todos os professores portugueses receberam algum tipo de formação pedagógica na

sua graduação, para o grupo de entrevistados no Brasil ocorre exatamente o inverso, já que o curso de bacharelado não oferece esse tipo de formação. Entretanto, é relevante destacar que, apesar da formação pedagógica em nível de graduação, os docentes portugueses relataram que se sentem (ou se sentiram) pouco preparados para a docência do ensino superior, já que a formação recebida teria por objetivo a docência para crianças e jovens. Portanto, nesse sentido, é possível aceitar que há, em ambos os cenários, uma fragilidade no que diz respeito à formação pedagógica do docente de ensino superior.

- Sobre a formação continuada: já no que diz respeito à formação continuada, convergem os cenários português e brasileiro, pois ambos os grupos de docentes entrevistados manifestaram considerar de extrema relevância a formação continuada e relatam participar de formações com regularidade. No caso dos professores do Brasil, esses atribuem sua formação pedagógica à formação continuada, sem a qual não teriam tido contato algum com elementos de formação para a docência.
- Sobre a aplicação de metodologias ativas: a partir das análises das entrevistas, ficou ainda mais evidente que as metodologias ativas são necessárias para enfrentar o cenário das salas de aula do século XXI, pois é unânime entre os docentes a percepção de que elas trazem melhorias para a aprendizagem dos alunos, promovendo muito mais interesse e engajamento pelas aulas, conteúdos e atividades. Sua aplicação vem ocorrendo, com maior ou menor intensidade, ou seja, de forma completa ou mesclada a metodologias tradicionais, em diversas disciplinas relatadas. É interessante destacar que, para o contexto do curso de Publicidade e Propaganda, a premissa de promover a experimentação do aluno já vinha sendo usada como uma prática metodológica há muitos anos, principalmente nas disciplinas de caráter técnico/profissional, conforme vários dos docentes fizeram questão de relatar e, portanto, para esses docentes, as metodologias ativas não são metodologias inovadoras.
- Sobre o uso de tecnologias educacionais: apesar de alguns docentes terem relatado seu interesse e mesmo a tendência ao uso das tecnologias, a grande maioria concorda que a inovação metodológica não depende da tecnologia

para ser implementada, e sim da disposição e da postura do docente ao promover o protagonismo e a autonomia nos alunos.

- Sobre as reações dos alunos: dentre todos os docentes entrevistados, apenas um manifestou que já recebeu feedback negativo por parte de alunos sobre o uso de metodologias ativas; para todos os demais entrevistados, em maior ou menor grau, foi possível perceber retornos muito positivos, e produtivos na aprendizagem e na receptividade dos alunos quanto à metodologia aplicada.

O que se pode concluir ao observar o resultado das entrevistas é que, apesar dos docentes entrevistados atuarem em dois cenários tão diferentes, no que diz respeito aos fatores analisados desvendam-se muitas semelhanças. O principal fator de destaque, pertinente a esta pesquisa, é que o cenário da docência no ensino superior representa um grande desafio no que se refere à formação, entretanto as metodologias ativas vêm despertando os docentes para um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno de graduação.

6.4 A METODOLOGIA *DESIGN BASED RESEARCH* (DBR)

A metodologia de pesquisa denominada *Design Based Research* (DBR) consiste numa abordagem teórico-metodológica diferenciada que surgiu na segunda metade do século XX, tendo como precursores os pesquisadores Allan Collins (1990) e Ann Brown (1992). No início do século XXI, a metodologia da pesquisa ganhou espaço entre os pesquisadores americanos, e vem sendo aplicada desde então no mundo todo, em diferentes áreas, com destaque para o contexto das pesquisas em Educação. De acordo com Matta; Silva e Boaventura (2014), as investigações em Educação cresceram muito no Brasil nas últimas décadas, porém muito poucas são voltadas para melhorias efetivas, já que raramente são voltadas à pesquisa aplicada, mantendo-se normalmente no âmbito das metodologias descritivas ou experimentais, ou ainda pautadas em abordagens qualitativas, porém sem nenhuma expressividade em termos de aplicação.

No caso da DBR, um de seus diferenciais é justamente superar a dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa, entendendo que o foco da pesquisa está em buscar “soluções práticas e inovadoras para os graves problemas da educação. ” (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014, p. 25). Nesse sentido, essa metodologia

reúne diferentes abordagens de pesquisa, desenvolvidas em contextos reais, a fim de produzir novas teorias e, especialmente, alcançar soluções práticas aplicáveis que possam impactar nos processos de ensino-aprendizagem, que é o principal objetivo deste trabalho. Para Bell (2004 *apud* MAZZARDO et. al., 2016), a troca de conhecimentos e práticas entre os participantes da investigação somada ao pluralismo metodológico e teórico e a ação intervencionista é o que possibilita inovar no desenvolvimento das pesquisas. Na definição de Wang e Hannafin (2005, p.2-3), a DBR consiste numa

> systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-senstitive design principles and theories.[29]

Encontram-se na literatura diferentes denominações para a DBR, cada uma considerando peculiaridades das diversas abordagens da metodologia, conforme descrevem Wang e Hannafin (2005), indicando seus autores e o ano de surgimento:

Quadro 17 - Diferentes denominações para a metodologia DBR

Denominações	**Autores**
Design experiments	Brown, 1992; Collins, 1992
Development research	Van den Akker, 1999
Formative research	Reigeluth & Frick, 1999; Walker, 1992
Design research	Cobb, 2001; Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004; Edelson, 2002
Design-based research	Design-Based Research Collective, 2003
Development research	Richey, Klein & Nelson, 2003; Richey & Nelson, 1996

Fonte: a autora, 2018.

[29] *Design Based Research* (DBR) assim designada daqui por diante, trata-se de metodologia sistemática mas flexível, destinada a melhorar as práticas educacionais através de análise iterativa, design, desenvolvimento, e implementação, baseada em colaboração entre pesquisadores e praticantes dentro de contextos do mundo real, e levando a princípios e teorias de design contextualmente sensíveis. (tradução da autora)

Para este trabalho, a denominação adotada – *design-based research* – apoia-se na abordagem metodológica proposta pelo *Design-Based Research Collective* (2003)[30]. Trata-se de desenvolvimento da pesquisa de forma flexível, em ciclos contínuos de análise e redesenho, gerando teorias compartilháveis e aplicáveis em contextos reais, capazes de propor melhorias aos ambientes de aprendizagem. Ainda se encontram poucas referências à metodologia da pesquisa DBR em língua portuguesa, e no sentido de buscar uma possível tradução para o termo, Matta; Silva e Boaventura (2014) acreditam que a denominação *Development research*, cunhada inicialmente por Van den Akker (1999), é a que encontra melhor sentido ao ser traduzida para o idioma como "Pesquisa de Desenvolvimento".

Considera-se também o pensamento de John Dewey (1900) como precursor da metodologia da pesquisa DBR, já que este considerava a educação um conhecimento prático, com estudos e pesquisas cujo objetivo é desenvolver soluções aplicáveis na prática dos ambientes de ensino-aprendizagem. Portanto, não há como negar também a similaridade da DBR com a pesquisa-ação, especialmente no que tange a aplicação e a consideração da comunidade envolvida e de saberes, mas a diferença fundamental se encontra no propósito da DBR de desenvolver aplicações práticas e soluções explicitamente voltadas para a prática e a inovação das práxis pedagógicas. (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014). É relevante ainda destacar, nesse sentido do objetivo da DBR para a prática, o que afirma o The Design-Based Research Collective (2003, p.8):

> We have argued that design-based research methods can compose a coherent methodology that bridges theoretical research and educational practice. Viewing both the design of an intervention and its specific enactments as objects of research can produce robust explanations of innovative practice and provide principles that can be localized for others to apply to new settings. Design-based research, by grounding itself in the needs, constraints, and interactions of local practice, can provide a lens for understanding how theoretical claims about teaching and learning can be transformed into effective learning in educational settings.[31]

[30] *Design-Based Research Collective*, fundado em 1999, por Christopher Hoadley, e financiado pela Spencer Foundation.

[31] Argumentamos que os métodos de *design-based research* podem compor uma metodologia coerente que une pesquisa teórica e educação prática. Visualizar tanto o design de uma intervenção quanto suas representações específicas como objetos de pesquisa, pode produzir explicações robustas de prática inovadora e fornecer princípios que podem ser acessados por outros para aplicar em novos ambientes. A *design-based research*, fundamentando-se nas necessidades, restrições e interações da prática local, pode providenciar uma lente para compreender como alegações teóricas sobre ensino e aprendizagem podem ser transformadas em aprendizagem efetiva em ambientes educacionais. (tradução da autora)

Os autores já mencionados descrevem as características da pesquisa DBR, especialmente com o objetivo de estabelecer a distinção entre essa metodologia de pesquisa e outras com as quais apresentam similaridades, tais como pesquisa empírica, pesquisa-ação, pesquisa experimental, pesquisa de avaliação entre outras, elenca-se, a seguir, as principais características da DBR. A primeira delas já parte de sua definição, e caracteriza-se pela flexibilidade, o que possibilita o desenvolvimento de ciclos iterativos e o *redesign* constante. (WANG; HANNAFIN, 2005)

Trata-se de uma metodologia de pesquisa colaborativa, em que pesquisadores e participantes são igualmente envolvidos para assegurar a realização do plano inicial e melhorar constantemente o projeto em curso. (WANG; HANNAFIN, 2005). No que tange a essa característica colaborativa, Wenger (1998 *apud* Matta; Silva & Boaventura, 2014) propõe três diferentes maneiras de interação entre comunidade prática e pesquisadores: 1) acordo para extração de dados, no qual o processo é conduzido pelo pesquisador, que elabora, organiza e relata a investigação. A comunidade está engajada na prática estudada e também está de acordo com a ação do pesquisador; 2) parceria de investigação, em que a pesquisa é desenvolvida cooperativamente entre pesquisador e comunidade, ambos participando da ação e reflexão sobre o problema proposto, em forma de parceria; 3) acordo de coaprendizagem, em que comunidade e pesquisador elaboram e executam as reflexões e ações voltadas para o desenvolvimento da prática de construção do conhecimento em questão, e dessa forma há uma influência mútua entre ambos.

Realiza-se em contextos reais, mas fundamenta-se em teorias associadas a práticas (WANG; HANNAFIN, 2005). Os contextos reais, que podem ser desde escolas até universidades, ou até mesmo ambientes virtuais de aprendizagem, apresentam variáveis incontroláveis, o que exige dos participantes a observação constante e a avaliação por meio de ciclos iterativos a fim de refinar a teoria e a prática aplicadas.

Associa métodos quantitativos e qualitativos, portanto caracteriza-se por métodos mistos para maximizar a credibilidade da investigação. (WANG; HANNAFIN, 2005). Nesta pesquisa optou-se por utilizar a abordagem qualitativa.

Utiliza-se de ciclos iterativos para refinar a teoria e a prática, e esses ciclos são formados pelo *design*, implementação, análise e *redesign*. Conforme Monteiro (2013, *apud* Mazzardo et.al., 2016) os ciclos iterativos representam sucessivas melhorias para o *design* inicial, a partir dos sucessos e das falhas nas abordagens anteriores. Ainda Herrington et. al. (2007 *apud* MAZZARDO et.al. 2016) destaca um fator interessante sobre os ciclos, afirmando que raramente é suficiente apenas um ciclo para obter melhorias, sendo necessário dois ou mais ciclos.

Caracteriza-se como pragmática, devido à sua eficiência em relacionar teorias com práticas, já que o desenvolvimento das teorias está indissociavelmente ligado à prática, por meio da sequência iterativa de *design,* implementação, análise e *redesig*n, que geram princípios de aprendizagem aplicáveis na teoria e na prática. (WANG; HANNAFIN, 2005)

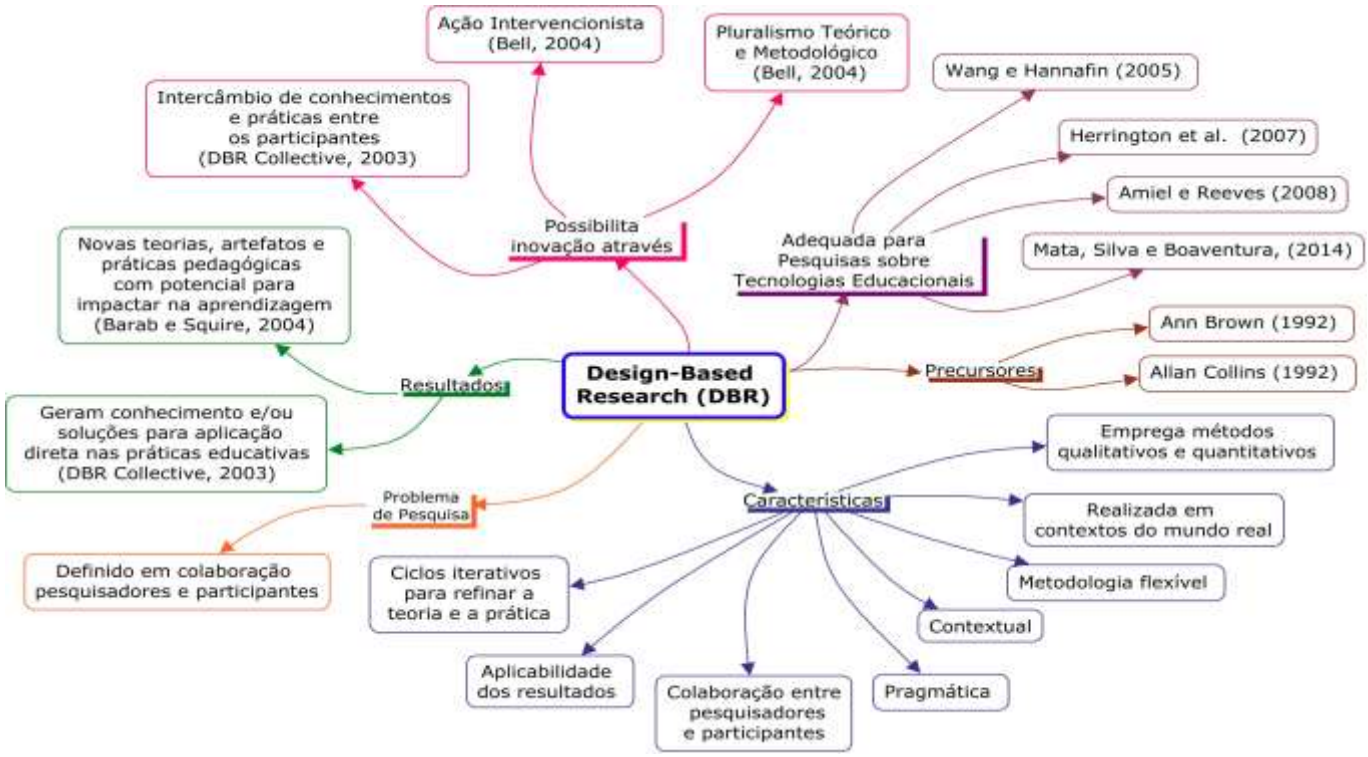
A investigação é contextual, realizada em lugares determinados com a colaboração de todos os envolvidos. Dessa forma, os resultados poderão responder de forma pontual ou genérica, possibilitando validação em outras intervenções. Torna-se propícia para investigar a integração das tecnologias nos contextos educacionais. (WANG; HANNAFIN, 2005)

Produz resultados aplicáveis, gerando conhecimento e/ou soluções para as práticas educativas, com o objetivo de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE, 2003)

A compreensão da metodologia de pesquisa também está relacionada ao tipo de resultado de sua aplicação, e por isso cabe apresentar aqui a descrição dos principais *out puts,* provenientes da DBR, de acordo com Mckenney, Reeves (2012 *apud* MATTA, SILVA & BOAVENTURA, 2014). Há, portanto, três tipos de resultados: 1) em forma de contribuição para a teoria, pois a DBR se preocupa em testar os princípios teóricos na prática, e dessa forma os princípios de design ficam sujeitos à análise e crítica pela prática realizada, tornando a teoria validada pela aplicação; 2) em forma de resultados de âmbito social e comunitário educacional, já que a DBR é aplicada sempre em diálogo com problemas concretos, assim seus resultados serão sempre solução de uma dificuldade de práxis educacional validada pela comunidade que participa e adota a solução desenvolvida; 3) em forma de desenvolvimento e habilitação dos membros engajados na pesquisa que sairão dela munidos da experiência de sua prática. Há que se considerar, sobretudo, que a principal

premissa de validação de um método científico reside na possibilidade do conhecimento gerado ser aplicável para outros problemas diferentes daquele que o originou. No caso da DBR, essa generalização remete à capacidade e possibilidade de fazer migrar uma situação de aplicação para outras, mesmo ciente de que para sua efetividade deverá sofrer novos ciclos de aplicação, análise e validação para que possa efetivar-se no outro contexto. Isso significa dizer que na DBR, a "generalização, termo mais adequado às pesquisas experimentais, deve ser substituído pelo termo replicação" (MATTA, SILVA & BOAVENTURA, 2014, p. 28).

Figura 4 - Mapa Conceitual sobre DBR



Fonte: MAZZARDO et.al., 2016

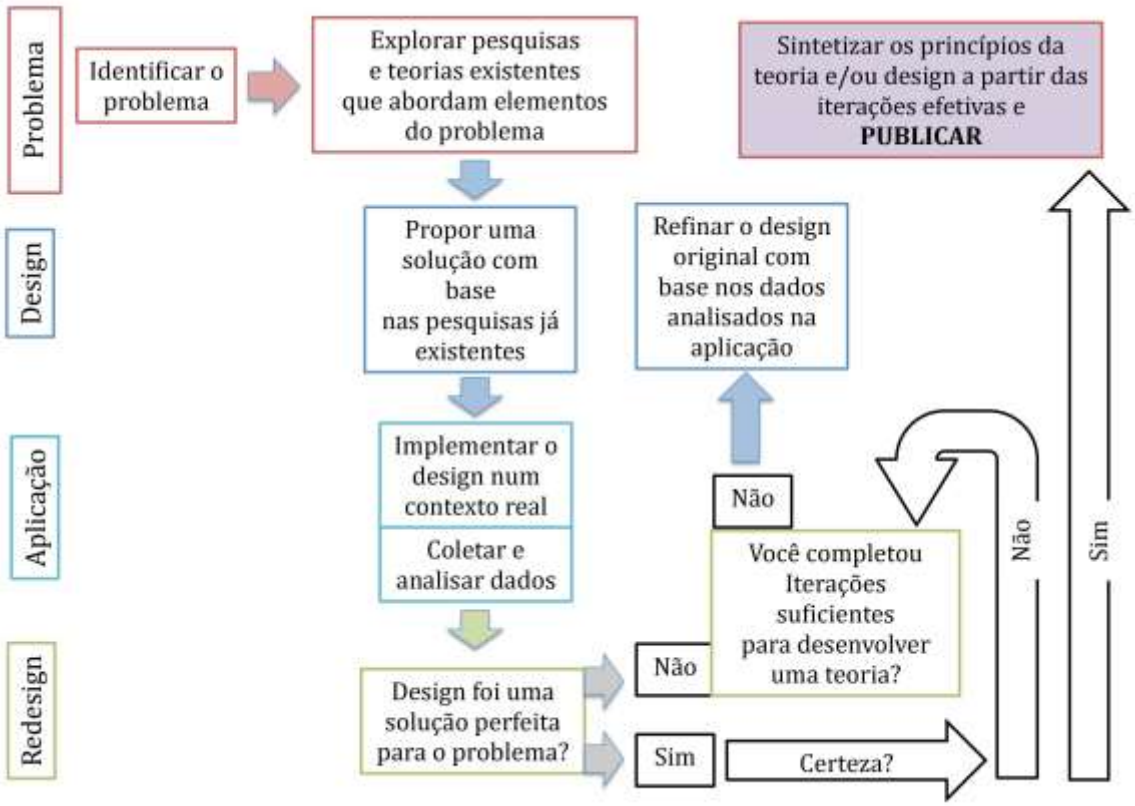
6.4.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA DBR APLICADA

A partir dos princípios da metodologia de pesquisa DBR, cada pesquisador propõe diferentes processos para o desenvolvimento da pesquisa, porém todos sempre partilham da mesma lógica que, de acordo com Reeves (2000 *apud* MÜLBERT; PEREIRA, 2017) deve ter início na análise de problemas práticos, seguida pelo desenvolvimento de soluções e pela avaliação da solução proposta, e

esta se desenvolve e refina repetidamente, caracterizando os ciclos iterativos do processo. No final do processo elabora-se os “princípios de design”, resultado da reflexão sobre o desenho da solução e de todos os princípios que embasaram a proposta.

Percebe-se a partir do entendimento desse processo, que ele não estabelece um fim, um encerramento para a pesquisa. De acordo com Anderson e Shattuck (2012 *apud* MÜLBERT; PEREIRA, 2017), o desafio do pesquisador está em identificar quando finalizar esse processo de refinamento e dar-se por satisfeito com o ciclo evolutivo da iniciativa. Portanto, cabe ao pesquisador consolidar seus resultados sempre que considerar que são significativos para serem compartilhados com a comunidade interessada nas soluções encontradas.

Figura 5 - Fluxograma do Processo de DBR



Fonte: a autora (2018), traduzido e adaptado de LARGE (2015).

7. PROPOSTAS DE APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ABORDAGEM HÍBRIDA

Diante do que foi apresentado nesta pesquisa sobre os conceitos e as características das metodologias ativas, e considerando especialmente a abordagem pedagógica denominada ensino híbrido, que combina atividades presenciais com atividades realizadas por meio das TDIC, apresentam-se a seguir 3 (três) experiências metodológicas aplicadas em disciplinas do curso de Publicidade e Propaganda, de uma instituição particular de Curitiba.

As propostas apresentadas tiveram como premissa o protagonismo do aluno como fator determinante para alcançar seu aprendizado, em consonância com uma das principais características das metodologias ativas. Entende-se ainda que esse foco no aluno e na sua aprendizagem apresenta conexão e coerência com o objetivo principal de um jovem ao cursar o ensino superior, ou seja, a sua formação profissional para “conseguir um bom emprego no futuro”, conforme afirmam 66% dos entrevistados, ou ainda “porque é exigido pelo mercado de trabalho”, para 28% dos entrevistados de uma pesquisa realizada em abril de 2017, pela consultoria Educa Insights, sob encomenda da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que ouviu 1,2 mil pessoal nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre.[32]

Dessa forma, as metodologias aplicadas estiveram alicerçadas principalmente na prática e nas trocas promovidas entre os próprios alunos, a fim de que os desafios de aplicação dos conteúdos se traduzissem em aprendizagens significativas, que conforme Ausubel (MOREIRA, 1999) só ocorrem de maneira eficiente quando o estudante consegue agregar e incorporar, ao seu repertório prévio, os novos conteúdos, de forma que sejam armazenados e associados de forma relevante.

7.1 Proposta Metodológica A

A primeira proposta de aplicação metodológica foi realizada durante o 1º semestre de 2017, para 26 alunos matriculados na disciplina de Redação Publicitária

[32] Disponível em https://g1.globo.com/educacao/noticia/8-dos-jovens-dizem-que-entrar-na-faculdade-e-importante-porque-e-o-sonho-dos-pais-diz-estudo.ghtml. Acesso em 01/09/2018.

I, ministrada no 3º período do curso de Publicidade e Propaganda, com carga horário total de 80 horas/aula, e cuja ementa é:

> Desenvolvimento e aplicação de técnicas, estilos e elementos da linguagem em função da publicidade. A mensagem publicitária nos diversos meios de comunicação impressa. A criação publicitária. Estratégia de criação. As características do texto publicitário. A redação e produção de textos publicitários para mídia impressa.[33]

Essa disciplina tem como objetivos: propiciar visão crítica da atividade da redação publicitária, desenvolvendo a capacidade criativa; criar mensagens publicitárias para meios impressos, em língua portuguesa, de modo a satisfazer as exigências técnicas, mercadológicas, éticas e legais da atividade publicitária; produzir mensagens publicitárias criativas e eficazes em relação ao problema e ao objetivo de comunicação do anunciante. Dessa forma, o plano de ensino foi desenvolvido de modo a atender esses objetivos por meio de aplicações práticas.

Quadro 18 - Plano de Ensino de Redação Publicitária I

<table>
<tr><td colspan="2">Curso: Publicidade e Propaganda Período: 3º (3PPAN)
Disciplina: Redação Publicitária I Carga horária: 80h/a
Professora: Maria Paula Mansur Mader</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos
Briefing Criativo
Processo criativo/Associação de ideias
Relação verbal e não-verbal na publicidade
Tema/Linha Criativa/Abordagem/Apelo
Recursos verbais/Figuras de Linguagem
Título publicitário
Slogan
Estrutura do texto publicitário</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos
propiciar visão crítica da atividade da redação publicitária, desenvolvendo a capacidade criativa;
criar mensagens publicitárias para meios impressos, em língua portuguesa, de modo a satisfazer as exigências técnicas, mercadológicas, éticas e legais da atividade publicitária;
produzir mensagens publicitárias criativas e eficazes em relação ao problema e ao objetivo de comunicação do anunciante.</td></tr>
<tr><td>Metodologias aplicadas
Metodologias híbridas, de característica ativa, por meio de desafios de aplicação prática e posterior apreciação para destacar a teoria aplicada.</td><td>Avaliação
Todos os ciclos de trabalhos práticos serão avaliados, configurando avaliação contínua de todas as produções dos alunos.</td></tr>
</table>

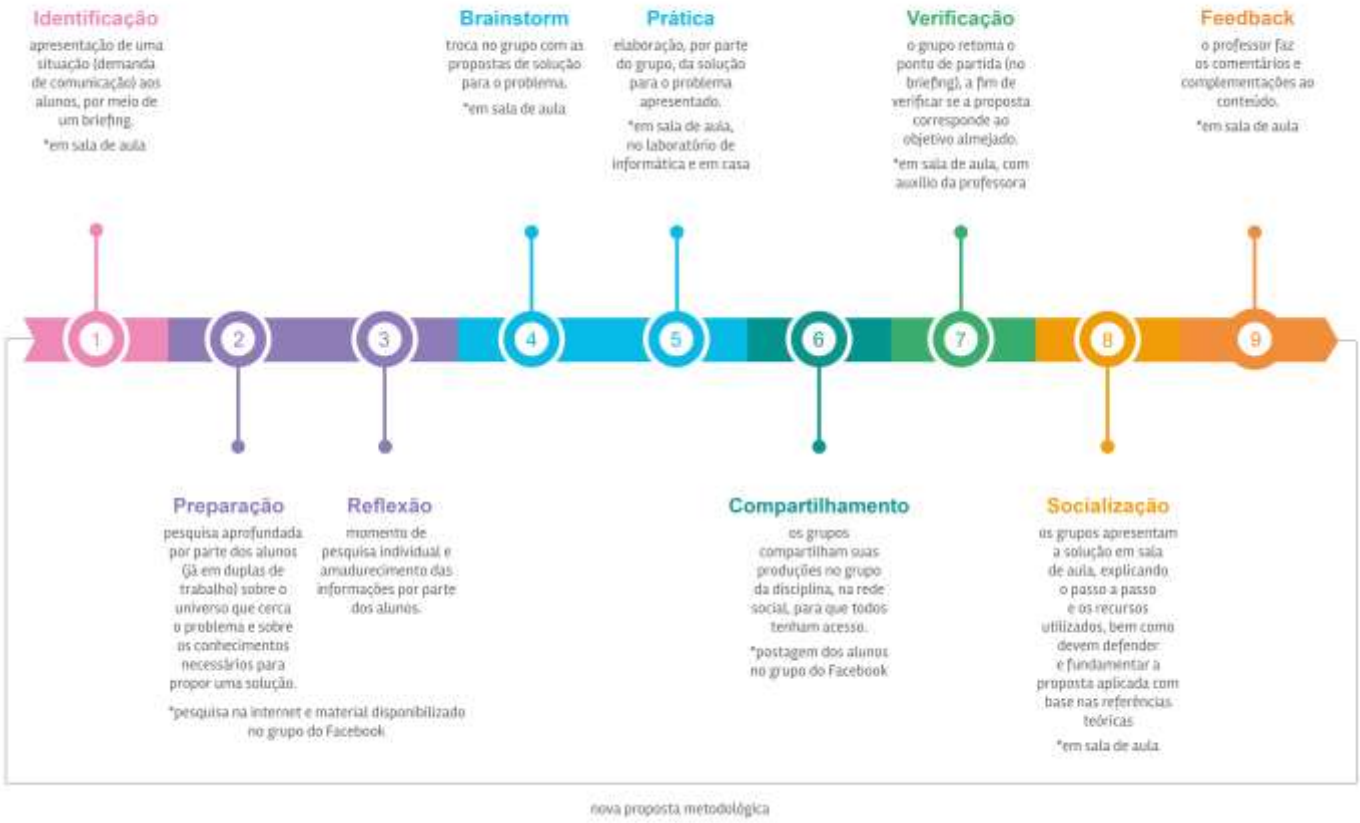
Fonte: a autora, 2018.

[33] Disponível em https://portaluni2.unibrasil.com.br/Home/Index. Acesso em 02/09/2018.

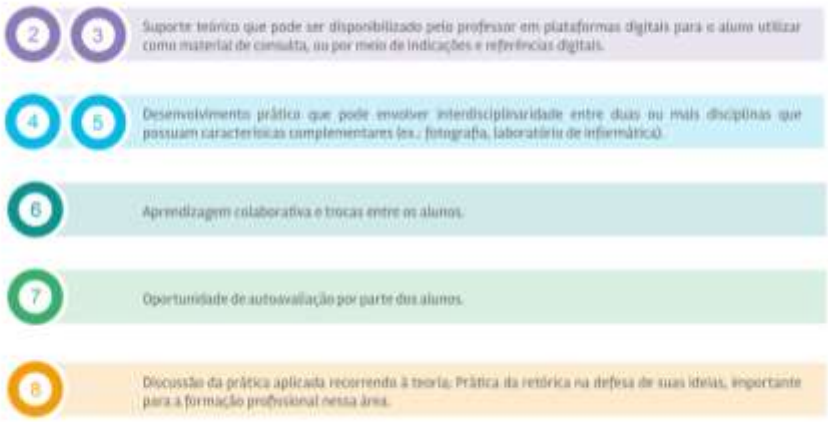
Durante o 1º bimestre, foram trabalhados tópicos a partir de problemas lançados aos alunos, sobre os quais deveriam ser aplicadas soluções criativas, e a partir dessas soluções propostas foram discutidos os conceitos teóricos. Pela característica do conteúdo da disciplina, foi possível seguir um fluxo contínuo e acumulativo, em que sobre cada tópico finalizado, lançava-se um novo desafio, e sobre este deveria ser aplicado o conhecimento adquirido no desafio anterior e acrescentar um novo elemento de solução para o problema. Este ciclo, conforme Figura 6, ocorreu por 4 (quatro) vezes durante o 1º bimestre, do 1º semestre de 2017, tendo sido intercalada por aulas expositivas em 3 momentos, que se mostraram necessários, além da aula inicial em que se estabeleceu o contrato pedagógico e se apresentou o plano de ensino do semestre. A fim de possibilitar flexibilidade ao desenvolvimento da metodologia em teste por parte da pesquisadora, o plano foi apresentado aos alunos abordando os temas principais a serem desenvolvidos no semestre, mas sem que fosse associado um tempo de aula específico para cada um deles, permitindo assim que a pesquisadora fosse adaptando, ao longo das aplicações, o tempo necessário para cada experiência.

No que diz respeito ao método de avaliação da aprendizagem, a cada fim de ciclo, ou seja, de forma contínua, no que foi nomeado de “Feedback”, foram avaliados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, e também fizeram parte da composição da nota bimestral as apresentações, nomeadas aqui como “Socialização”.

Figura 6 - Fluxograma da Proposta Metodológica A



nova proposta metodológica



Fonte: a autora, 2018.

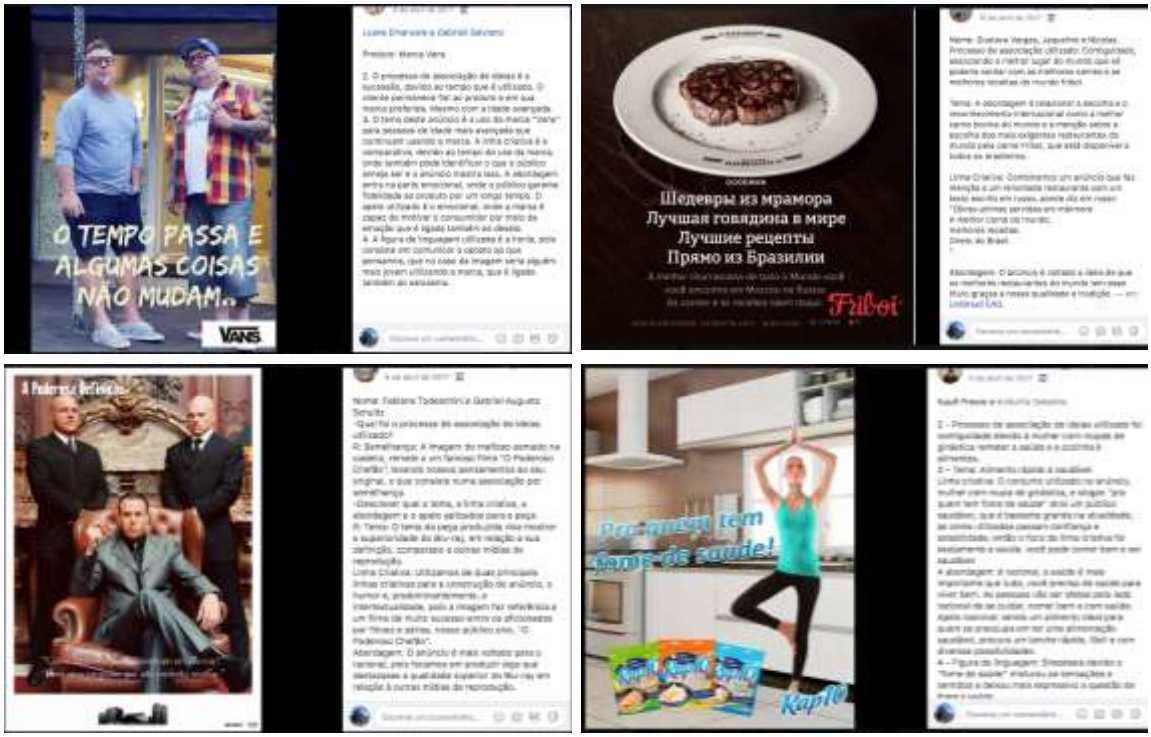
7.1.1 Reflexões sobre a aplicação da Proposta Metodológica A

Durante as aplicações da metodologia proposta, foram observados pela pesquisadora e também professora da disciplina alguns fatores a serem considerados para o objetivo desta pesquisa:

1. No início do processo, ou seja, nos 2 primeiros ciclos de trabalhos, os alunos se mostravam inseguros para seguirem sozinhos, e portanto na etapa 5 (denominada Prática), costumavam recorrer constantemente à orientação da professora e, poucas vezes, recorriam aos próprios colegas, nem do seu grupo e nem de outros grupos;
2. Após o momento de “Socialização”, havia grande expectativa pelo “Feedback”, o que resultou em ajuste desta etapa para o formato aplicado no 2º bimestre;
3. Alguns temas necessitaram de mais de 1 encontro para a “Prática”, por serem um pouco mais desafiadores e complexos para os alunos;
4. Alguns temas precisaram de aula expositiva para que fosse possível o desenvolvimento da “Prática”, em alguns casos por necessitar de conhecimentos prévios que não estavam suficientemente consolidados no repertório da turma, por diversas razões.
5. O momento de “Compartilhamento” gerou um discreto estímulo para comparativos e disputas de qualidade entre as equipes, o que pode ser considerado salutar para o crescimento dos próprios alunos.

Concluindo, percebeu-se que a autonomia para desenvolver atividades ainda não é uma atitude natural entre os alunos da graduação, pois eles esperam que lhes seja fornecido primeiro o conteúdo teórico, para que depois esse conteúdo seja cobrado em atividades ou exercícios práticos, demonstrando insegurança até mesmo por suas pesquisas autônomas. Por outro lado, a possibilidade de fazer exercícios que se aproximam da atividade prática profissional foi fator de motivação, levando a maioria a se esforçar em fazer trabalhos com bastante criatividade. Em alguns momentos, alguns alunos dispersavam e não participavam de todas as etapas do processo, fato que se atribui à prática constante, quando alguns alunos demonstram atitudes mais passivas, em que preferem aulas expositivas.

Figura 7 - Trabalhos dos alunos na Proposta Metodológica A

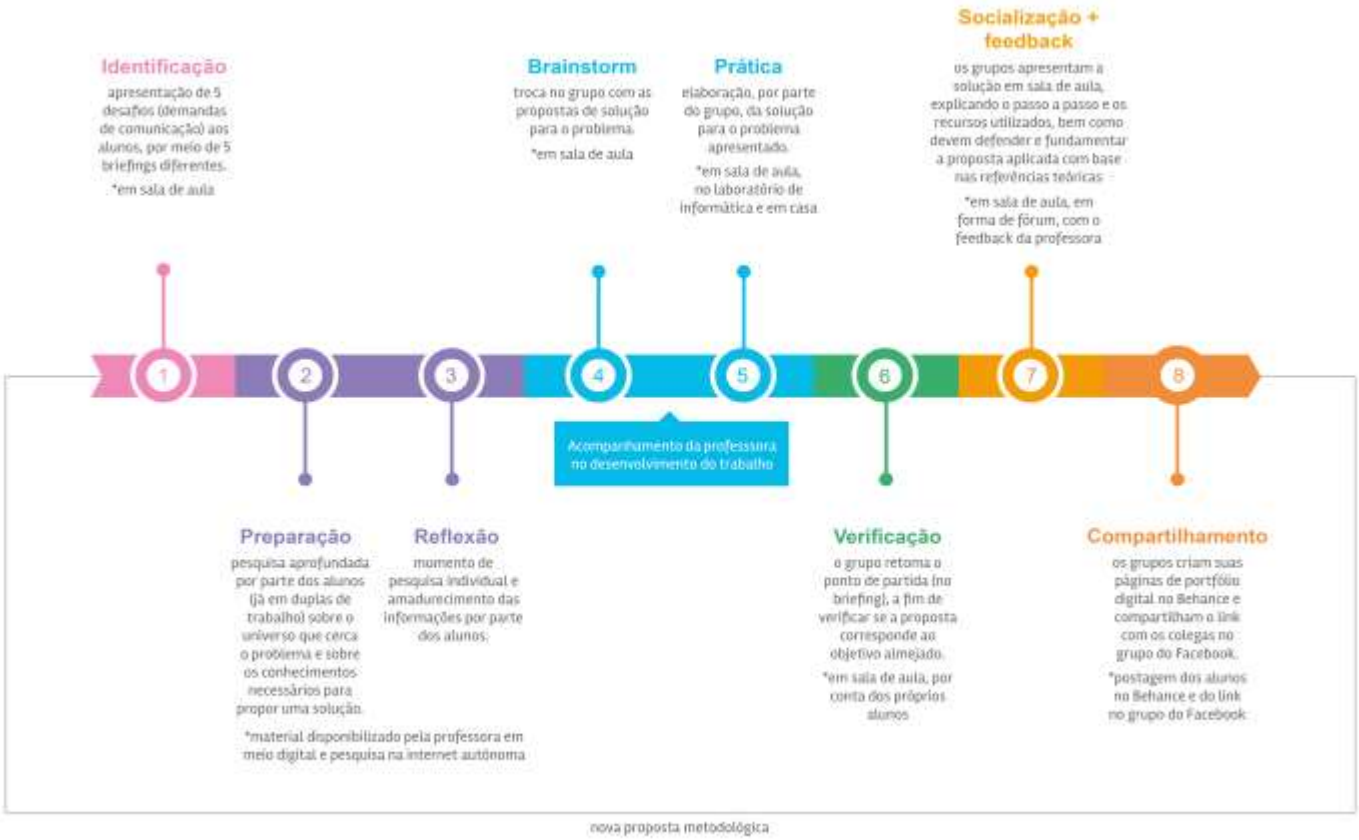


Fonte: Grupo da turma no Facebook, 2018.

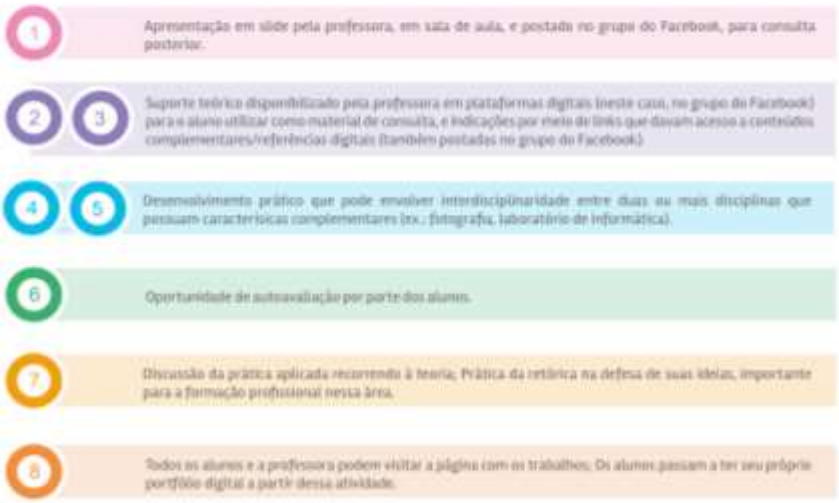
7.2 Proposta Metodológica B

Na mesma disciplina, de Redação Publicitária I, para o 2º bimestre do 1º semestre de 2017, com o objetivo de propor um *redesign* da proposta inicial aplicada no 1º bimestre, e considerando a análise de observação sobre a aplicação feita pela pesquisadora, foram alteradas algumas das etapas. A proposta de trabalho a ser desenvolvido pelos alunos foi apresentada na forma de 5 desafios simultâneos, para os quais deveriam ser apresentadas soluções que contemplassem todos os tópicos já abordados individualmente no 1º bimestre, acrescidos de um novo tema complementar.

Figura 8 - Fluxograma da Proposta Metodológica B



nova proposta metodológica



Fonte: a autora, 2018.

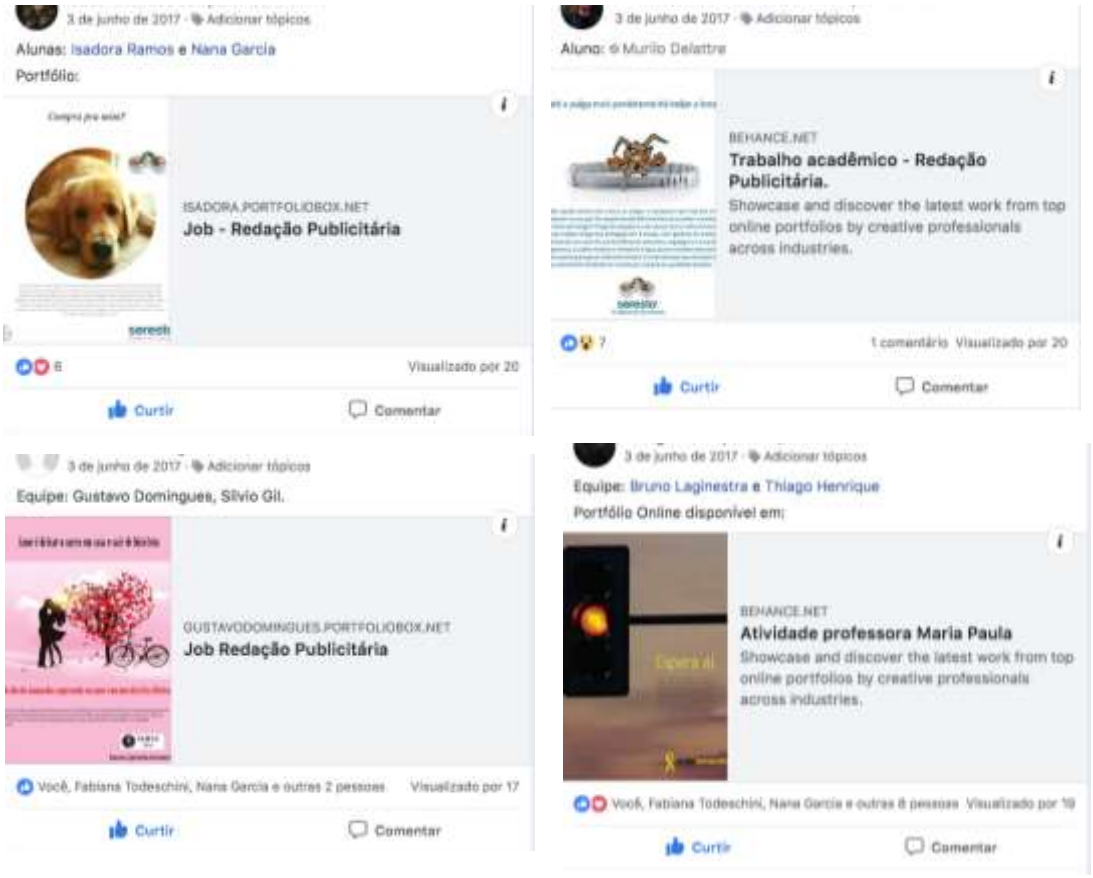
7.2.1 Reflexões sobre a aplicação da Proposta Metodológica B

Durante a aplicação já redesenhada, puderam ser observados alguns progressos com relação à metodologia aplicada anteriormente:

1. Como os alunos já estavam mais familiarizados com a metodologia e o processo como um todo, o receio inicial ficou para trás e as atividades foram desenvolvidas com mais confiança;
2. O momento de “Brainstorm” e de “Prática” foi acompanhado na íntegra pela professora, por meio de orientações para cada um dos grupos de trabalho, ajustando, portanto, a metodologia à demanda dos alunos durante o 1º bimestre;
3. O “Compartilhamento” foi realocado como última etapa, depois de passar pelas observações da professora;
4. O “Feedback” passou a ser feito simultaneamente ao momento de “Socialização”, conforme solicitado pelos alunos, para receber o retorno e a avaliação no mesmo momento em que apresentam, assim todos podem acompanhar e aprender por meio das considerações feitas a cada um dos trabalhos;
5. O uso do aplicativo Behance como recurso para gerar o portfólio digital teve ampla aprovação pelos alunos, visto que se trata de uma ferramenta bastante utilizada para este fim no mercado publicitário, o que facilita para esses alunos compor um material que já pode ser utilizado nas concorrências por vagas de estágio.

O que se pode concluir ao final desta experiência aplicada na turma de 3º período é que uma nova metodologia, que prevê mais autonomia dos estudantes, deve ser implantada alternando-se com metodologias tradicionais, como por exemplo as aulas expositivas, a fim de assegurar a esses alunos o direcionamento, e até mesmo algum suporte teórico para que se sintam mais seguros acerca de seus aprendizados.

Figura 9 - Trabalho dos alunos na Proposta Metodológica B

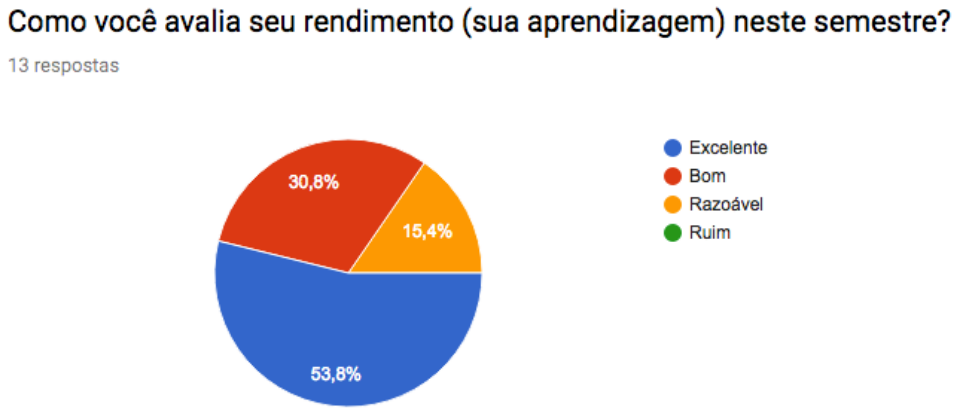


Fonte: Grupo da turma no Facebook, 2018.

7.3 Questionário aplicado ao final do semestre

Com o objetivo de obter *feedback* sobre a aplicação das propostas metodológicas, os alunos foram convidados a responder um breve questionário, que foi publicado no grupo da turma no Facebook. Como não havia obrigatoriedade, a adesão foi de apenas 50% da turma, totalizando 13 alunos respondentes. Na sequência, apresentam-se os gráficos das respostas, a fim de corroborar com as reflexões sobre as Propostas Metodológicas A e B.

Figura 10 - Gráfico da questão 1 – QA_3PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

O objetivo desta questão foi detectar se, com a aplicação de meodologia ativa, em que os alunos se tornaram protagonistas de sua aprendizagem, eles se sentem confiantes no seu próprio aprendizado. De acordo com as respostas, é possível perceber que a grande maioria (85,6%) se mostram confiantes em seu rendimento, e apenas uma pequena parcela (15,4%) avalia sua aprendizagem como razoável, porém não se pode atribuir esse resultado apenas à metodologia, devendo ser consideradas também as dificuldades da própria disciplina.

Figura 11 - Gráfico da questão 2 – QA_3PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

O objetivo desta questão foi perceber como os alunos reconhecem a sua adesão nas atividades propostas, já que as mesmas foram desenvolvidas em grupos, possibilitando que alguns alunos produzissem mais que outros. O resultado é que uma boa parcela (77%) julgam que foram participativos, ou seja, que estiveram envolvidos de fato com as atividades propostas, entretanto 23,1% admitem que foram pouco participativos, ou seja, que estiveram no grupo mas não realizaram muitas tarefas.

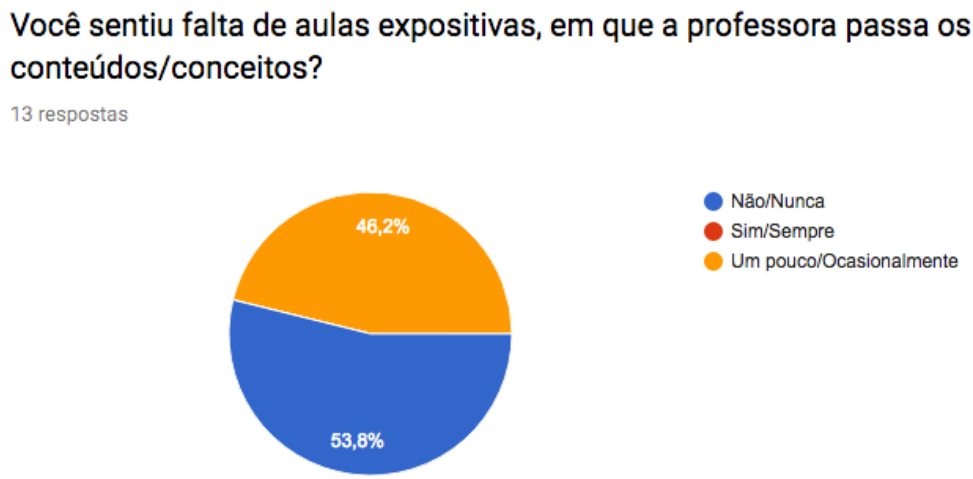
Figura 12 - Gráfico da questão 3 – QA_3PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

Nesta questão aplicada aos alunos, o objetivo foi perceber como ele se vê diante do desafio de aprender de forma mais autônoma, especialmente como ele julga a oportunidade de aprender por meio de investigações, pesquisas e sem contar com as aulas teóricas e expositivas sobre os conceitos. Nesse caso, apenas uma parcela de 15,4% respondeu que a autonomia lhe deixou inseguro, enquanto que 84,6% percebem a autonomia na aprendizagem de forma positiva. Desses, 23,1% entendem que esse papel mais autônomo é inerente ao papel do aluno do ensino superior.

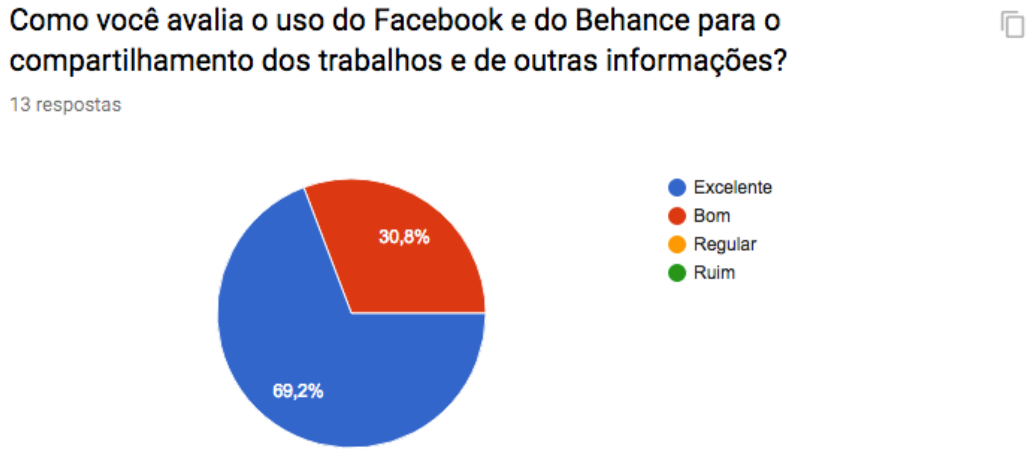
Figura 13 - Gráfico da questão 4 – QA_3PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

O objetivo desta pergunta foi detectar se os alunos sentiram falta de aulas mais tradicionais e expositivas. Conforme ficou demonstrado no gráfico, praticamente a metade dos alunos que responderam afirmaram que não, mas há também um número relevante de alunos que ocasionalmente sentiram falta de aulas expositivas, o que reforça a ideia de que o processo de implementação de metodologias nas quais o aluno é protagonista e que não há aulas expositivas deve se dar de forma gradativa.

Figura 14 - Gráfico da questão 5 – QA_3PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

Esta questão teve por objetivo conhecer o posicionamento dos alunos sobre o uso do Facebook e do aplicativo Behance, que foram explorados nas atividades da disciplina. Percebe-se pelo gráfico que a grande maioria (69,2%) avaliou como excelente e 30,8% avaliaram como bom, configurando ampla aprovação do uso desses recursos.

7.4 Proposta Metodológica C

A terceira proposta de aplicação foi realizada durante o 1º bimestre do 2º semestre de 2017, para uma turma 25 alunos matriculados na disciplina de Redação Publicitária II, ministrada no 4º período do curso de Publicidade e Propaganda, com carga horária total de 80 horas/aula, e cuja ementa é:

> Criatividade e adequação técnica da redação publictária aos objetivos de campanhas de publicidade e propaganda, considerando as estruturas comunicacionais particulares de cada meio. A linguagem para atingir objetivos específicos. O texto para publicidade digital; produção de conteúdos.[34]

Essa disciplina tem como objetivos: promover o aprimoramento das técnicas de redação publicitária, bem como do processo criativo; exercitar a redação publicitária em campanhas específicas, utilizando-se de raciocícios estratégicos criativos para alcançar os objetivos comunicacionais e mercadológicos. Trata-se, portanto, de uma disciplina que dá continuidade para a Redação Publicitária I, entretanto se propõe a ser uma disciplina ainda mais prática do que a primeira, e na qual se aplicam atividades interdisciplinares com a disciplina de Direção de Arte I. O plano de ensino foi proposto a partir de três grandes linhas condutoras sobre as quais foram conduzidas todas as atividades durante o semestre.

[34] Disponível em https://portaluni2.unibrasil.com.br/Home/Index. Acesso em 02/09/2018.

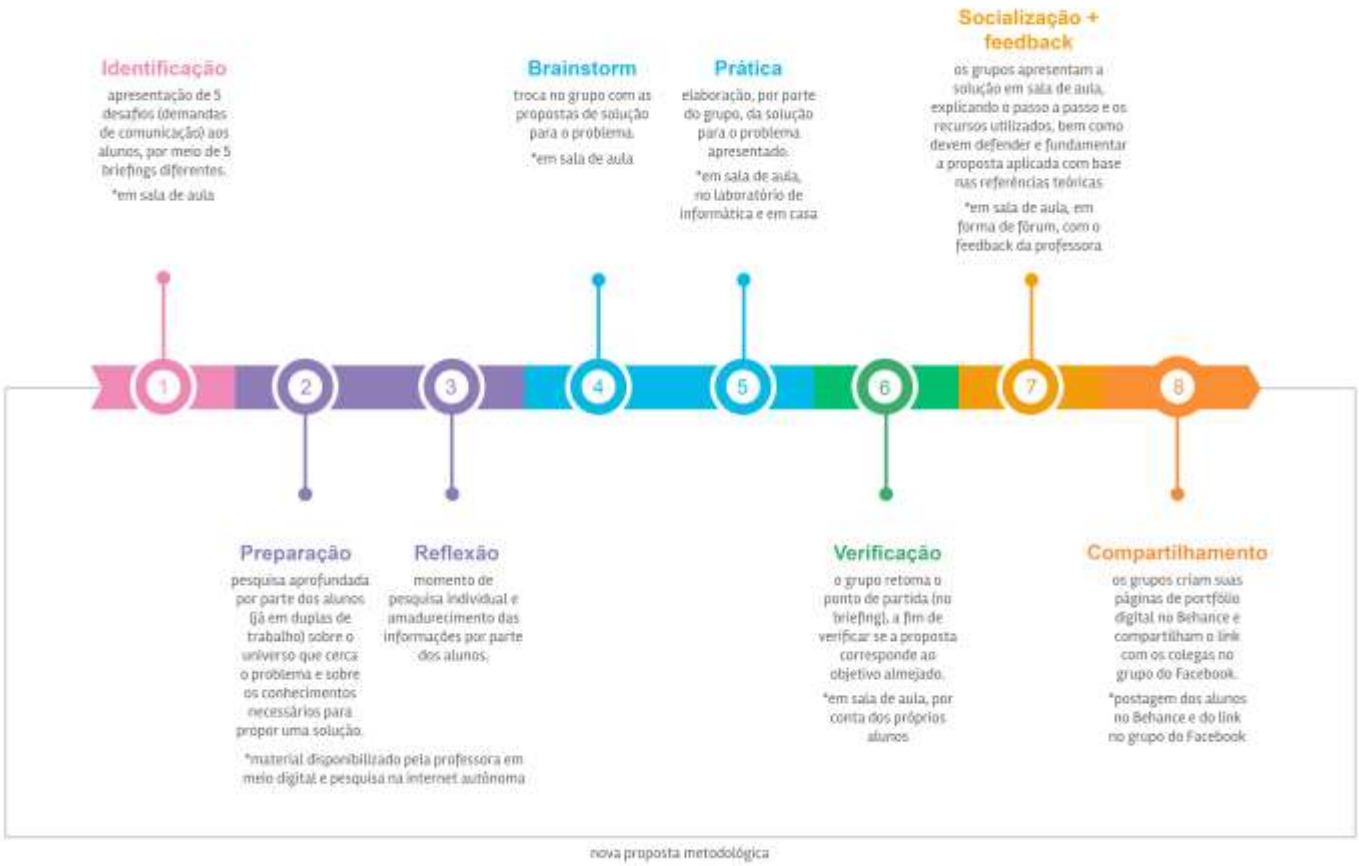
Quadro 19 - Plano de Ensino de Redação Publicitária II

<table>
<tr><td colspan="2">Curso: Publicidade e Propaganda Período: 4º (4PPAN)
Disciplina: Redação Publicitária II Carga horária: 80h/a
Professora: Maria Paula Mansur Mader</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos
A linguagem publicitária adequada para a elaboração de diferentes tipos de campanhas criativas;
A linguagem publicitária na web e nas mídias sociais;
Produção de conteúdos para marcas, produtos, serviços.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos
promover o aprimoramento das técnicas de redação publicitária, bem como do processo criativo;
exercitar a redação publicitária em campanhas específicas, utilizando-se de raciocícios estratégicos criativos para alcançar os objetivos comunicacionais e mercadológicos.</td></tr>
<tr><td>Metodologias aplicadas
Metodologias híbridas, de característica ativa, por meio de desafios de aplicação prática e posterior apreciação para destacar a teoria aplicada.</td><td>Avaliação
Todos os ciclos de trabalhos práticos serão avaliados, configurando avaliação contínua de todas as produções dos alunos.</td></tr>
</table>

Fonte: a autora, 2018.

A primeira atividade proposta aos alunos já no início do semestre letivo teve caráter de revisão de conteúdos, e foi apresentada como um desafio, sem muitas explicações prévias por parte da professora, deixando a cargo dos alunos buscar as referências necessárias e desenvolver a solução prática, portanto foi seguido o modelo proposto na Figura 8 (Fluxograma da Proposta Metodológica B), suprimindo-se nesta atividade o “Acompanhamento” feito pela professora, resultando no modelo de fluxograma a seguir (Figura 15):

Figura 15 - Fluxograma da Proposta Metodológica C



Fonte: a autora, 2018.

No momento de “Socialização” e “Feedback” foram feitas, pela professora, as considerações sobre o conteúdo, a fim de caracterizar a revisão dos principais tópicos que a atividade tinha por objetivo reforçar.

Foram desenvolvidas mais duas atividades práticas com os alunos durante o 1º bimestre, apresentadas em forma de desafios, para as quais a metodologia seguiu o fluxograma proposto na Figura 8 (Fluxograma da Proposta Metodológica B).

7.3.1 Reflexões sobre a aplicação da Proposta Metodológica C

Durante a terceira aplicação da Proposta Metodológica, cujo desenho já passou por ajustes, e considerando ainda o fato dos alunos já terem sido

submetidos à proposta metodológica no semestre anterior, foi possível perceber que:

1. No primeiro trabalho proposto, que se tratava de uma revisão aplicada de conteúdos, os alunos se mostraram um pouco “preguiçosos” para retomar conteúdos vistos anteriormente, demonstrando isso por meio de constantes perguntas para a professora em sala, especialmente durante os encontros destinados à “Prática” e principalmente no momento de “Verificação”, porém o direcionamento de desafio à autonomia foi mantido, forçando os alunos a assumirem seus conhecimentos e suas falhas;
2. Para os demais trabalhos, em que foi retomada a proposta de “Acompanhamento” pela professora no momento de “Brainstorm” e de “Prática”, os alunos se mostraram mais confiantes, e pouco recorreram a qualquer auxílio da professora;
3. Por outro lado, essa autonomia também gerou dispersão, ocorrendo momentos em que alguns alunos não participavam das aulas e declaravam que estavam desenvolvendo o trabalho em casa, o que leva ao entendimento de que possa haver necessidade de rever esta etapa, a fim de estimular a participação;
4. Criou-se praticamente um hábito entre os próprios alunos de postar todos os trabalhos no grupo do Facebook, tanto pela facilidade da entrega, que acaba por poupá-los da impressão, quanto pelo fato de que eles próprios se habituaram a analisar e comentar os trabalhos dos colegas, o que se mostra bastante positivo no desenvolvimento da aprendizagem e do senso crítico.

O que se pode concluir com essa 3ª aplicação da Proposta de Metodologia reforça aquilo que já foi percebido na experiência anterior, pois os alunos ainda não estão preparados para uma aprendizagem autônoma, e portanto o uso intercalado de aulas expositivas, que reforcem os conceitos, acabam sendo fundamentais, pois os alunos ainda precisam desse reforço e segurança oferecidos pelo professor.

Figura 16 - Trabalhos dos alunos na Proposta Metodológica C



Fonte: Grupo da turma no Facebook, 2018.

7.4 Proposta Metodológica D

Para a mesma disciplina, de Redação Publicitária II, no 2º bimestre do 2º semestre de 2017, considerando que se trata da quarta aplicação da Proposta Metodológica A, sobre a qual já foi possível realizar 2 *redesigns,* sempre a partir da análise de cada uma das aplicações, foi proposto aos alunos desta turma o desenvolvimento de um projeto, em duplas ou trios, para o qual foram desenvolvidas práticas de modo interdisciplinar com a disciplina de Direção de Arte I. Durante o desenvolvimento desse projeto, o ciclo da metodologia sofreu alguns ajustes com o objetivo de permitir maior autonomia para os alunos durante o processo, ou seja, a etapa do "Feedback" só ocorreu ao final do projeto, e o ciclo de desenvolvimento se repetiu por 6 (seis) vezes, correspondendo às etapas propostas para o desenvolvimento do projeto. O "Acompanhamento" foi realizado pelos professores das duas disciplinas envolvidas (Redação Publicitária II e Direção de Arte I), e ao final o "Feedback" também foi feito pelos dois docentes.

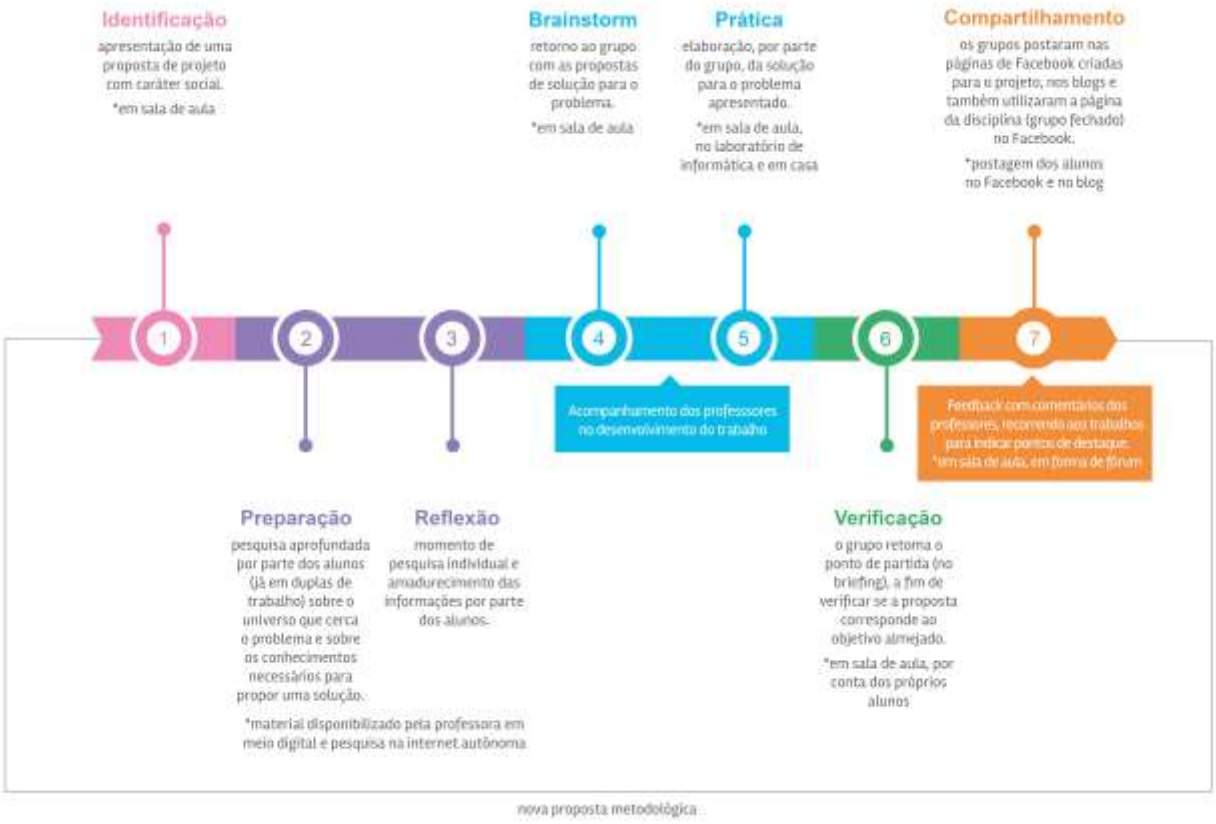
Quadro 20 - Descriçao do projeto de disseminação "Missão Social"

<table>
<tr><td colspan="2">Atividade interdisciplinar: Redação Publicitária II e Direção de Arte I – 4º período</td></tr>
<tr><td>Objetivos na disciplina: produzir títulos instigantes; produzir slogans/hashtags; produzir textos com conteúdos relevantes sobre temáticas sociais; produzir anúncios para promover as mensagens, bem como o blog e a página do Facebook do projeto.</td><td>Objetivo do projeto: sensibilizar e esclarecer públicos específicos, pré-determinados, sobre temas relevantes: direitos das minorias (LGBT); depressão e suicídio na juventude; respeito ao meio ambiente; cultura popular; adoção; doação de órgãos etc.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Etapas

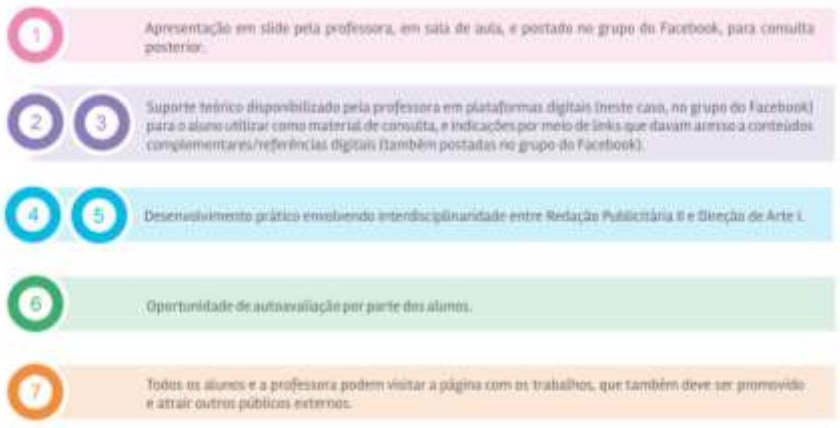
1. Elaborar o projeto e compartilhar com os colegas no grupo da disciplina
2. Criar página no Facebook c/ nome e identidade visual + hashtag + 1º post
3. Criar o 2º post no Facebook
4. Criar o blog e postar o 1º texto + 3º post no Facebook com link para o blog
5. Criar o 4º post no Facebook
6. Criar o 2º texto do blog + o 5º post no Facebook com link para o blog
7. Postar no grupo da disciplina uma peça para promover o projeto, acompanhada da defesa e da explicação da estratégia.</td></tr>
</table>

Fonte: a autora, 2018.

Figura 17 - Fluxograma da Proposta Metodológica D



nova proposta metodológica



Fonte: a autora, 2018.

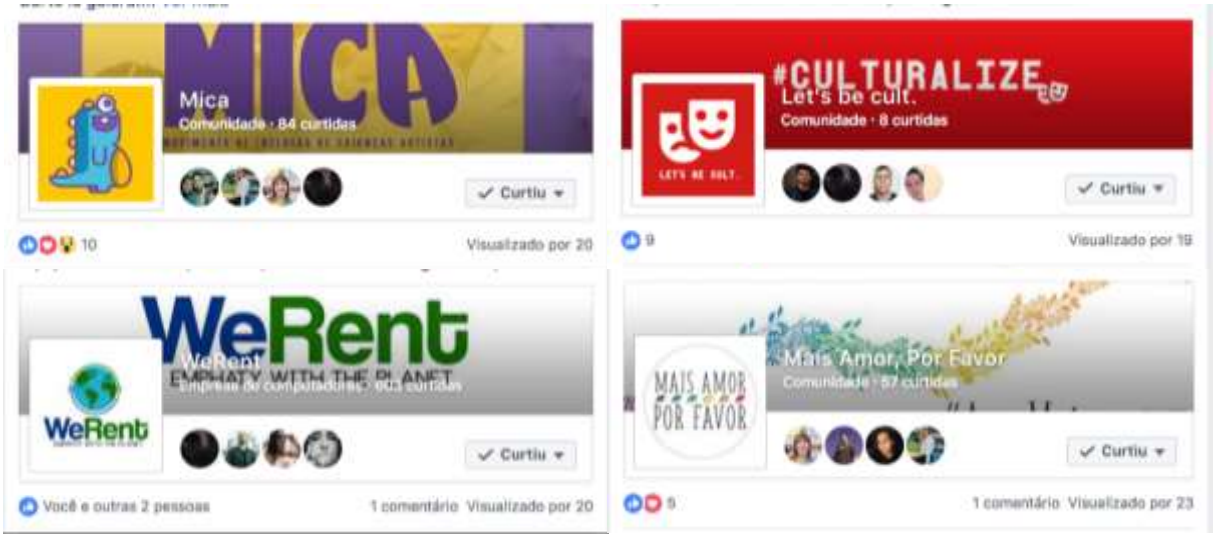
7.4.1 Reflexões sobre a aplicação da Proposta Metodológica D

Para a quarta aplicação da Proposta Metodológica, foi possível perceber que:

1. A escolha livre do tema, de acordo com a afinidade de cada um dos grupos, contribuiu para o envolvimento da grande maioria;
2. A forma autônoma com que o trabalho foi desenvolvido revelou “altos e baixos”, pois foi possível perceber que em alguns momentos os alunos acabavam dispersando, especialmente quando havia trabalhos de outras disciplinas para realizar, e como para este caso a avaliação foi realizada apenas no final do projeto, possibilitou que alguns grupos não cumprissem com o cronograma, o que revela a necessidade de ajustar os procedimentos de avaliação durante o desenvolvimento;
3. Já por outro lado alguns grupos demonstraram grande responsabilidade pelo fato do projeto envolver um desafio ligado à realidade, em que se deveria promover a página criada no Facebook e também o blog para o público externo à instituição;
4. Por fim, o que se pode perceber claramente é que a autonomia dos alunos cresceu, já que para esta mesma turma foi o 2º semestre/4º bimestre em que eles se depararam com essa metodologia diferenciada.

Por fim, o que se conclui após a quarta aplicação da mesma proposta metodológica, que sofreu ajustes (*redesign*) ao longo do período de aplicação, é que o protagonismo que se busca e se almeja para o aluno depende diretamente do caráter desafiador atrelado ao conteúdo e à prática do que se desenvolve nas disciplinas. A autonomia se constrói com o tempo, em doses crescentes, e não é algo que faz parte do perfil desses estudantes de forma natural.

Figura 18 - Trabalhos dos alunos da Proposta Metodológica D



Fonte: Grupo da turma no Facebook, 2018

7.5 Questionário aplicado ao final do semestre

A fim de obter *feedback* sobre a aplicação das propostas metodológicas, especialmente sobre o projeto “Missão Social”, realizado de forma interdisciplinar, os alunos foram convidados a responder um breve questionário, que foi publicado no grupo da turma no Facebook. Como não havia obrigatoriedade, a adesão foi de apenas 40% da turma, totalizando 10 alunos respondentes. Na sequência, apresentam-se os gráficos das respostas, a fim de complementar as reflexões sobre a Proposta Metodológica D.

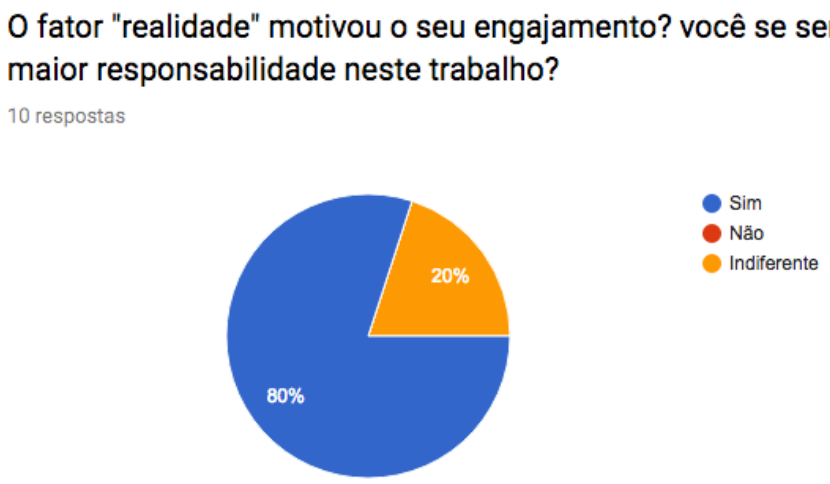
Figura 19 - Gráfico da questão 1 – QA_4PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

O objetivo desta questão foi perceber como os alunos se autoavaliaram quanto ao engajamento no projeto. Como é possível perceber pelo gráfico, 100% dos alunos que responderam ao questionário, que representam 40% da turma, consideram que estiveram muito engajados com o projeto.

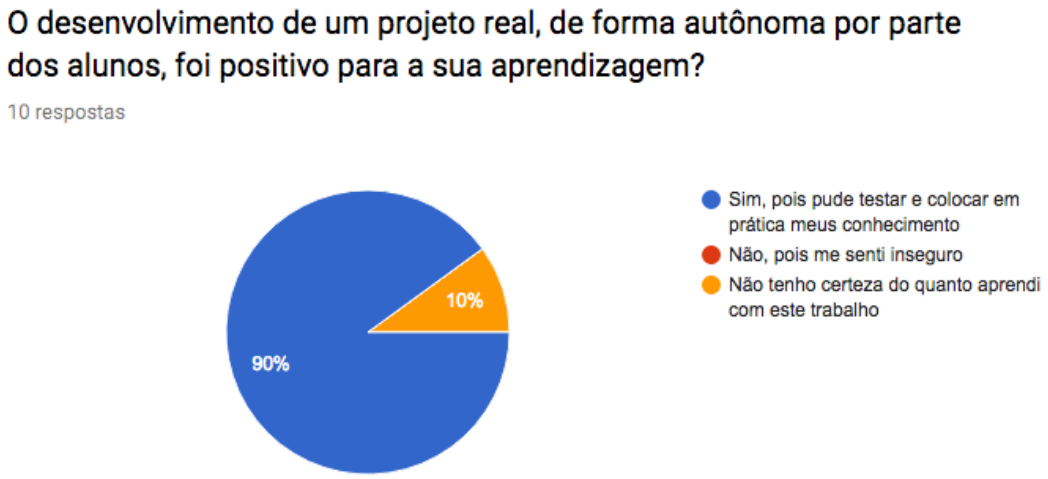
Figura 20 - Gráfico da questão 2 – QA_4PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

Como o desafio desse trabalho foi trabalhar com uma situação real, ou seja, o trabalho apresentou-se como um projeto de caráter social no qual se estabeleceu uma comunicação com o público, via internet, e portanto ia além de uma atividade meramente acadêmica, o objetivo desta questão foi perceber se esse fator de realidade motivou o engajamento dos alunos. Nesse sentido, apenas 20% assumiram que esse fator foi indiferente, enquanto que 80% admitiram que a responsabilidade de expor seu trabalho para o público provocou maior engajamento.

Figura 21 - Gráfico da questão 3 - QA_4PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

Esta questão teve como objetivo detectar a percepção do aluno com relação ao seu aprendizado de forma autônoma nesta atividade. O resultado foi bastante positivo, pois 90% dos alunos que responderam consideraram que, frente ao desafio de um projeto real, puderam testar seus próprios conhecimentos e colocar em prática aquilo que aprenderam nas disciplinas.

Figura 22 - Gráfico da questão 4 – QA_4PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

Esta questão teve por objetivo conhecer a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar, como o projeto Missão Social. Para 70% dos alunos que responderam, a interdisciplinaridade promove a relação entre entre os conceitos aprendidos nas disciplinas envolvidas, o que mostra que a interdisciplinaridade promove resultados positivos para a aprendizagem.

7.6 Proposta Metodológica E

A quinta proposta de aplicação foi realizada durante o 1º bimestre do 2º semestre de 2017, para 20 alunos matriculados na disciplina de Prática de Comunicação Integrada, ministrada no 8º (último) período do curso de Publicidade e Propaganda, com carga horário total de 40 horas/aula, e cuja ementa é:

> Análise de cases de planejamento de comunicação integrada. Aplicação prática de ferramentas de comunicação para clientes.[35]

Essa disciplina tem como objetivos: aplicar estratégias coerentes de CIM, de acordo com a análise de contexto da organização/cliente, a partir da compreensão teórica e prática; construir um olhar crítico para as práticas atuais e para os desafios futuros, observando e discutindo tendências da aplicação da CIM; exercitar a problematização de temas relativos à comunicação integrada, mediante práticas de texto, estudos de casos e construções reflexivas. Para tanto, o plano de ensino foi desenvolvido de modo a atender esses objetivos por meio da troca de experiências e pesquisas desenvolvidas pelos próprios alunos, inspirando-se na metodologia de Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*).

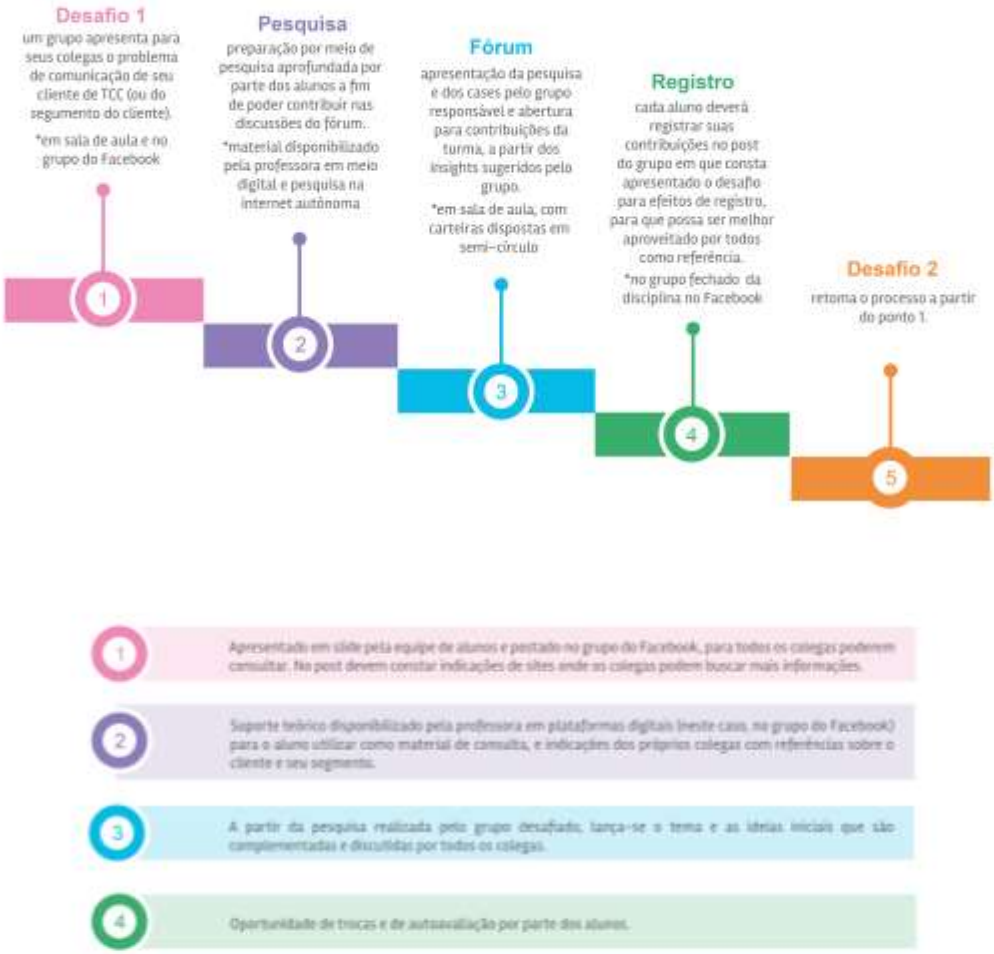
Por se tratar de alunos que já estão no último período do curso e portanto desenvolvendo, simultaneamente a esta disciplina, os seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), e existir ainda uma expectativa institucional de que as disciplinas nesse período sirvam de suporte ao TCC, foi proposta uma metodologia que se utilizou de fóruns, que funcionaram da seguinte forma: 1) juntaram-se grupos por afinidade de tema (segmento do cliente para o qual estava sendo desenvolvido o TCC); 2) a partir de sorteio entre os grupos foi estabelecida a ordem de participações para cada aula,

[35] Disponível em https://portaluni2.unibrasil.com.br/Home/Index. Acesso em 02/09/2018.

formando pares de grupos: um desafiador e um desafiado; 3) a cada encontro, o grupo desafiador apresentava o desafio, ou seja, o problema de seu cliente (ou do segmento), e também postava este desafio no grupo da disciplina no Facebook; 4) na aula seguinte, o grupo desafiado trazia uma pesquisa de cases e sugestões diversas para contribuir com a solução do problema do cliente que era apresentada no início da aula e conduzia o fórum de contribuições de toda a turma; 5) ao final da aula, as contribuições de todos eram ser registradas no post do grupo no Facebook; 6) antes de encerrada a aula, o próximo grupo apresentava o seu desafio, e assim seguia sucessivamente.

As avaliações de aprendizagem, ou seja, o valor atribuído para a atividade em termos de nota, foi feito a partir das apresentações de cases e demais contribuições pela equipe desafiada, somadas às contribuições individuais no fórum e sua publicação no grupo do Facebook.

Figura 23 - Fluxograma da Proposta Metodológica E



Fonte: a autora, 2018.

7.6.1 Reflexões sobre a aplicação da Proposta Metodológica E

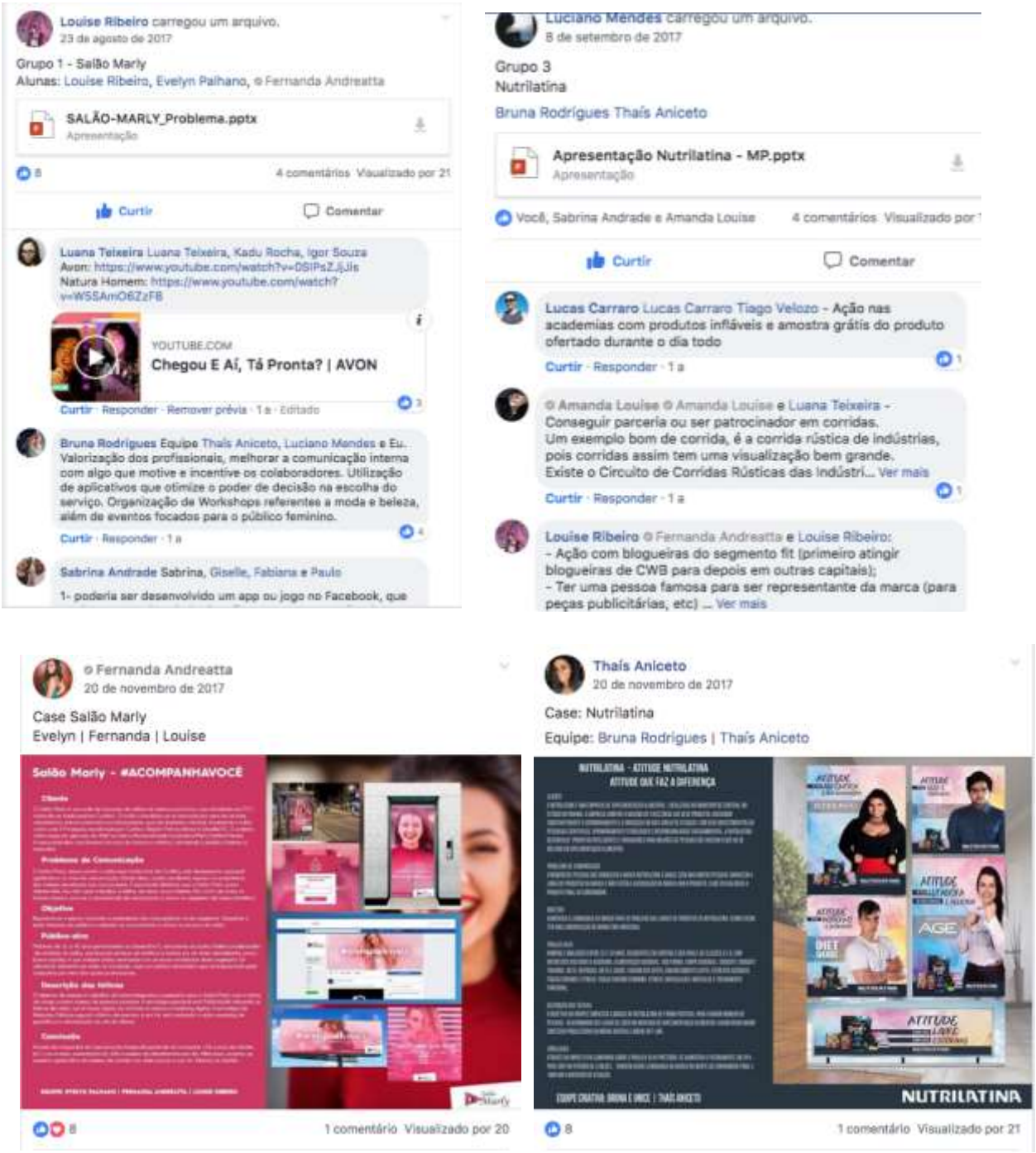
Durante as aplicações da metodologia proposta, foram observados pela pesquisadora e também professora da disciplina alguns fatores a serem considerados para o objetivo desta pesquisa:

1. Por se tratar de uma turma no último período do curso, já com alguma maturidade e, especialmente, com alguma bagagem adquirida, a proposta do formato de fóruns teve completo engajamento por parte dos alunos, oportunizando ricos momentos de trocas e contribuições entre as equipes;
2. Por outro lado, houve casos de alunos que fizeram pouquíssimas contribuições durante o fórum, devido à timidez em se pronunciar diante dos colegas, mas que realizaram o post no grupo com suas ideias.

Conclui-se com essa experiência metodológica aplicada a uma turma de último período do curso que, por se tratar de alunos já mais maduros, com um percurso percorrido, tanto de aprendizagem acadêmica quanto de estágios, eles se sentem mais confiantes, tanto para compartilhar sua bagagem quanto para valorizar as sugestões recebidas dos colegas, e assumem o protagonismo de sua aprendizagem de modo mais natural, o que torna o processo mais efetivo. Também o fato de estarem envolvidos no desenvolvimento de seus TCC contribui para a atitude de autonomia, já que esse trabalho, apesar de receber orientação de um professor, desenvolve-se em sua essência de forma autônoma. As trocas que ocorreram nos fóruns foram de grande valia para as equipes, já que muitas das sugestões foram de fato aplicadas nos trabalhos dos colegas.

Para o 2º bimestre, em razão do término do TCC pelos alunos, as aulas são direcionadas ao suporte (orientação) dos alunos para essa finalidade, e também por determinação institucional, os TCC devem ser ajustados no formato de cases, a fim de comporem o Anuário do Curso.

Figura 24 - Exemplos de postagens referentes à Proposta Metodológica

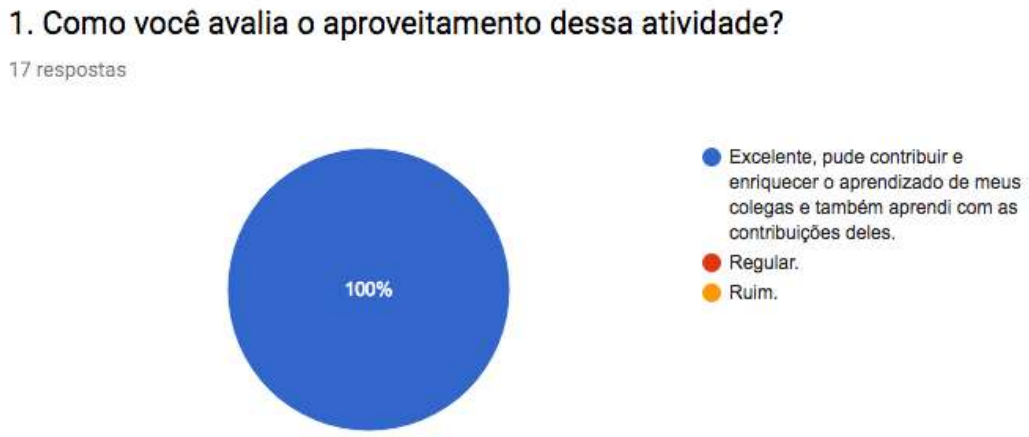


Fonte: Grupo da turma no Facebook, 2018

7.7 Questionário aplicado ao final do bimestre

Ao final do 1º bimestre, com o objetivo de avaliar a experiência da aplicação da metodologia de aprendizagem por pares, os alunos foram convidados a responder um breve questionário, que foi publicado no grupo da turma no Faceboo. A adesão foi de 85% dos alunos, totalizando 17 respondentes. Na sequência, apresentam-se os gráficos das respostas, bem como algumas das respostas a uma questão aberta, complementando as reflexões sobre a Proposta Metodológica E.

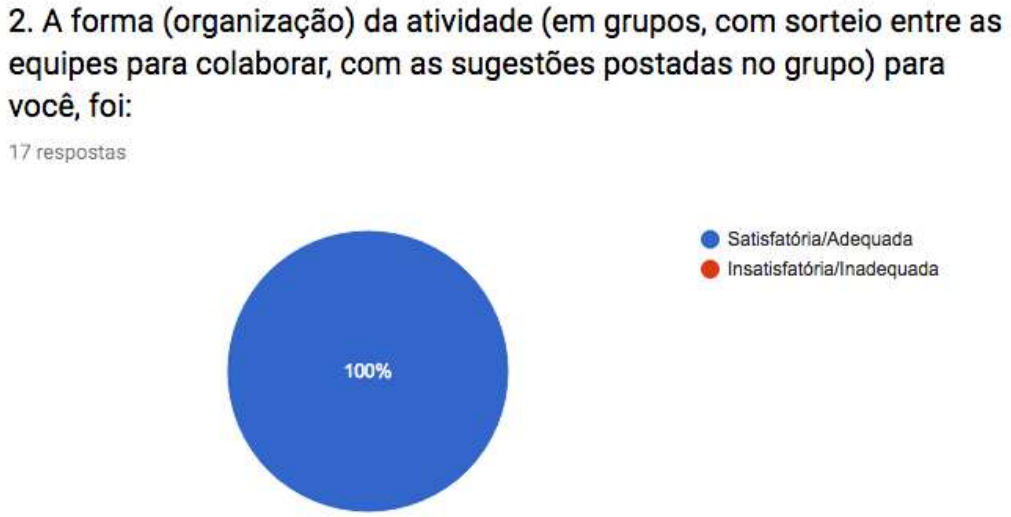
Figura 25 - Gráfico da questão 1 – QA_8PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

Esta questão teve por objetivo perceber como os alunos avaliaram sua própria aprendizagem numa prática colaborativa, por pares, e o resultado foi bastante positivo, especialmente considerando que 85% da turma respondeu ao questionário e avalio positivamente a atividade. Por se tratar de alunos concluintes, há sem dúvida uma postura mais madura com relação às trocas de experiências e de conteúdos.

Figura 26 - Gráfico da questão 2 – QA_8PP



Fonte: questionário Google Forms, 2018.

O objetivo desta questão foi avaliar se a organização da atividade como um todo foi satisfatória, a fim de perceber se alguma condição do processo teria causado algum desconforto aos alunos, e o resultado foi de 100% de aprovação.

A terceira questão apresentada aos alunos trazia o seguinte questionamento: Você considera que a aprendizagem colaborativa/por pares é uma metodologia adequada para o aprendizado de conteúdos do curso de Publicidade e Propaganda? Comente sobre isso. A questão permitia respostas abertas, e na sequência estão apresentadas algumas das respostas selecionadas:

> Sim, super adequada, saber o que o outro pensa também sobre o assunto é enriquecedor para ambos os lados. (aluno_2)
>
> Sim, pois as vezes estamos tão focados dentro de um projeto que não conseguimos pensar em outras ideias, ficamos com a mente fechada. Então, a ideia de uma pessoa de fora é muito importante para ter novas ideias e pensar de uma forma diferente ao que o grupo pensa atualmente. (aluno_4)
>
> Eu acho muito importante que exista esse método de aprendizagem, pois isso é uma prática para o que estaremos presenciando fora da vida acadêmica. Na área de comunicação é bom estarmos sempre ligados em tudo que acontece, mesmo não sendo da nossa área ou algo que a gente não goste muito, para termos algo a acrescentar quando acharmos pertinente ou nos for solicitado por um cliente ou pela empresa onde trabalhamos. (aluno_5)

> Acredito que sim, quando você deve completar o seu conhecimento e de seus colegas você acaba criando uma responsabilidade, que geralmente você não possui. Talvez o processo de sugestões possa evoluir para algo mais organizado como alguma planilha em ou drive ou algo assim. Porém a utilização da aprendizagem colaborativa cria no período aplicado um reforço à responsabilidade dos alunos que estão entrando no mercado de trabalho agora. (aluno_7)
>
> Sim, porque uma aprendizagem colaborativa agrega mais valor ao conhecimento e união da turma (aluno_8)
>
> Muito, pois não é só o professor que pode colaborar com os alunos e sim os alunos tem também a chance de cooperar de alguma forma com todos. É uma troca de conhecimentos (alunos_10)
>
> Sim, pois torna a aula mais dinâmica e com isso os alunos se interessam muito mais. Com esse tipo de metodologia o aprendizado e envolvimento da turma rende quase que 100%. (aluno_11)
>
> Sim, pois faz com que os alunos se entrosem mais com os assuntos e faz com que aprendam de uma maneira melhor. (aluno_15)

Conclui-se, portanto, que para alunos concluintes, que já possuem um certo amadurecimento e já estão mais confiantes sobre seus conhecimentos, a metodologia que promove a aprendizagem colaborativa entre pares é aprovada pela maioria e resulta em aprendizagem significativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como ponto de partida uma inquietação acerca da implementação de metodologias ativas, em cursos superiores de bacharelado, especialmente neste caso o curso de Publicidade e Propaganda. Essas metodologias devem se mostrar articuladas com um cenário caracterizado pelos desafios de um paradigma complexo, por uma visão transdicisplinar e, sobretudo, devem vencer os desafios de uma formação docente para integrar as TDICs a esse contexto e promover a aprendizagem de uma nova geração de estudantes, as chamadas gerações Y e Z.

Com praticamente duas décadas de atuação profissional como docente no ensino superior, especialmente na área de Comunicação Social, a pesquisadora somou sua experiência às revisões bibliográficas, às entrevistas com docentes, de Portugal e do Brasil, e às experimentações em sala de aula para consolidar como objetivo geral desta tese **analisar a proposição de metodologias ativas, de características híbridas (*b-learning)*, com visão paradigmática da complexidade, que possa ser aplicadas em disciplinas de formação específica em cursos de bacharelado da área de Comunicação Social, especialmente os de Publicidade e Propaganda.**

Atrelado a esse objetivo geral, desdobraram-se 9 (nove) objetivos específicos: 1) Investigar os conceitos de paradigma da complexidade, de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, a fim de sustentar a proposta de pesquisa por meio desses pressupostos; 2) Pesquisar sobre as origens dos cursos de Comunicação Social no Brasil, especialmente o de Publicidade e Propaganda e a implicação desse contexto nas características do curso; 3) Investigar sobre a formação do docente, especialmente de curso superior; 4) Explorar metodologias ativas numa visão inovadora que se apresentem como soluções adequadas para a proposta em questão; 5) Analisar o uso de redes sociais com finalidades pedagógicas no ensino superior; 6) Pesquisar sobre as metodologias aplicadas em cursos superiores de Publicidade e Propaganda de IES de Curitiba; 7) Levantar contribuições de professores participantes sobre a sua formação no ensino superior, bem como sobre o seu preparo para atuar no contexto das metodologias ativas e a implantação dessas metodologias nos cursos em que atuam; 8) Identificar as TDICs utilizadas na educação, especialmente no curso de Publicidade e Propaganda; 9) Apresentar

experimentações práticas em disciplinas de caráter teórico-prático no curso de Publicidade e Propaganda, a fim de testar a viabilidade de diferentes propostas de metodologias com características ativas e com TDIC.

Para alcançar esses objetivos, desenvolveu-se na primeira etapa desta tese uma pesquisa bibliográfica, a fim embasar teoricamente o trabalho acerca das mudanças paradigmáticas, bem como sobre a formação do professor, trazendo para a discussão a formação do docente bacharel. Também fez parte deste levantamento as origens do curso de Comunicação Social no Brasil e o contexto em que foi criado, a fim de entender e justificar as características de seu currículo. No sentido de embasar as propostas metodológicas, foi realizado um levantamento sobre metodologias de ensino e sobre metodologias ativas, levando em conta também as relações com as TDIC e com as redes sociais.

Na sequência, numa etapa de pesquisa de caráter exploratório e abordagem qualitativa, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, a um universo composto por 5 (cinco) docentes de cursos superiores de universidades de Portugal e 12 (doze) docentes de cursos de Publicidade e Propaganda de 4 (quatro) IES particulares de Curitiba, com o objetivo de conhecer sobre sua formação pedagógica para atuar no ensino superior e, sobretudo, investigar sobre a utilização de metodologias ativas em suas salas de aula. A partir da análise dessas entrevistas foi possível enriquecer a percepção sobre esse cenário do ensino superior e sobre o desafio enfrentado pelos docentes nesse contexto.

Com o intuito de desenvolver experimentações e posterior análise de metodologias, a pesquisadora apoiou-se na metodologia do *Design-Based Research* (DBR) e aplicou metodologias com abordagens híbridas, em 3 (três) turmas/disciplinas do curso de Publicidade e Propaganda de uma IES particular de Curitiba. O objetivo principal nessa etapa foi acompanhar, verificar e ajustar o desenvolvimento de cada uma das etapas de aplicação dessas metodologias ativas, considerando o engajamento dos alunos e sua atuação, ou seja, seu protagonismo e seu rendimento. Recorreu-se também ao uso de TDIC e de redes sociais para viabilizar essas práticas.

A metodologia DBR foi escolhida pela sua característica de aplicação em contextos reais, com o objetivo de produzir novas teorias e chegar a soluções práticas aplicáveis, que possam impactar nos processos de ensino-aprendizagem, que é o principal objetivo deste trabalho. Caracteriza-se por uma pesquisa

desenvolvida de forma flexível, em ciclos contínuos de análise e redesenho, o que permite ajustes durante um processo de experimentação, até que seja possível gerar novas teorias compartilháveis e aplicáveis em novos contextos reais capazes de melhoras os processos de ensino e aprendizagem.

Entende-se que este trabalho atingiu os objetivos propostos, descritos anteriormente, registrando sobre o desenvolvimento desta pesquisa as seguintes considerações:

No que diz respeito ao **contexto sociocultural**, está muito evidente, especialmente para aqueles que vivenciam os ambientes educacionais, que a estrutura fragmentária que pautou o ensino durante décadas vem sofrendo mudanças, necessárias e cada vez mais urgentes, a fim de que seja possível acompanhar a rápida transformação da sociedade contemporânea. O aumento da produção de conhecimento e o amplo alcance à informação, por meio das TDIC, transformou o perfil dos indivíduos e os relacionamentos, bem como a relação desses indivíduos com a aprendizagem. Por meio de dispositivos móveis, concetados à rede, o indíviduo tem acesso a todo tipo de informação, e portanto o processo de ensino e aprendizagem descolou-se do ambiente escolar e universitário e deu lugar a uma relação caracterizada pela ubiquidade, já que se faz presente em diversos momentos e contextos, promovendo o que Santaella (2013) decreve como permeabilidade ao cotidiano das pessoas.

Um estudante desse início de século XXI entende que o acesso à informação deve ser amplo e democrático, e que a aprendizagem, como consequência, adquire um caráter colaborativo, que se consolida, entre outras coisas, por meio da conectividade. Para Jenkins (2008), o que vivenciamos hoje na comunicação é chamada de cultura da convergência, passando do estágio da interação para o estágio da participação, o que alimenta três desejos da atual geração: compartilhar informações, influenciar semelhantes e manter-se informado. Ao transpor esse conceito para a educação, a cultura da convergência promove o fluxo de conteúdos e informações, por meio de múltiplas plataformas, provocando um novo comportamento entre os estudantes, que buscam experiências de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento. Nesse sentido, Fava (2014) afirma que essa convergência representa uma transformação cultural, já que os estudantes acabam incentivados e até mesmo desafiados a buscar e a compartilhar as informações nos mais diversos sistemas e fazer conexões em meio a conteúdos dispersos, criando

dessa forma uma cultura participativa e colaborativa. E nesse sentido, Gabriel (2013, p. 45) reforça que

> Temos testemunhado, a partir da primeira década do século XX, um processo gradativo de valorização do coletivo na criação, pois, com a proliferação das conexões e ocnsequente troca de informações e conteúdos, as pessoas começaram a natural e espontaneamente produzir e se apropriar de conteúdos umas das outras, e a transformá-los e combiná-los de novas formas. Isso tem gerado um ritmo frenético de produção de conteúdos e novas formas de aprendizagem. Dessa forma, as tecnologias digitais fazem renascer a percepção da construção coletiva do conhecimento e as pessoas avidamente passam a praticá-la. Essa é uma grande transformação nos modelos de aprendizagem e educação dos últimos séculos.

Portanto, nesse cenário que se configura, é pertinente lembrar do conceito de paradigma da complexidade proposto por Morin (2000), que se opõe à visão de mundo fragmentado e propõe a religação dos saberes, promovendo relações de trocas ou interações entre o indivíduo e o universo como um todo, com o mundo que o cerca. Não há razão para estabelecer fronteiras entre as disciplinas, já que tudo está interligado e relacionado, e portanto a formação do indivíduo deve estar pautada numa formação integral, de um indivíduo em sua totalidade.

Levando em conta esse contexto, e voltando o olhar para a **área de Publicidade e Propaganda,** objeto desta tese**,** foi possível durante a pesquisa refletir sobre aspectos muito interessantes das características da área de Comunicação Social, que acabaram por imprimir muitas influências na configuração dos currículos dos cursos de graduação e também na configuração de seu corpo docente. A formação em nível superior veio para atender uma demanda de qualificação profissional exigida pelo mercado de trabalho, em consequência disso os docentes dos cursos são oriundos desse mercado, e comumente iniciam sua carreira docente sem qualquer tipo de formação pedagógica, conforme indicam as contribuições dos participantes envolvidos na pesquisa.

Além disso, esses professores bachareis também relacionam sua **formação pedagógica** com a prática da sala de aula somada às participações em iniciativas institucionais de formação, em muitos casos de caráter esporádico. Essa configuração também pode ser confirmada por meio das entrevistas com doze professores dos cursos de Publicidade e Propaganda, cujas respostas destacam que a aplicação de metodologias ativas se configura como uma prática intuitiva e se justifica pelas características inerentes às disciplinas práticas do curso, que se

adequam com facilidade a experiências em que o aluno “aprende fazendo”, a partir de desafios semelhantes ao da atuação profissional.

O professor EPBr_8 fez questão de afirmar que “Sempre trabalhei minhas disciplinas, que são bastante práticas, colocando o aluno pra trabalhar, para desenvolver as atividades e enfrentar os desafios...para usar da sua criatividade para chegar à solução mais adequada...e sempre muito próximo do que ele vai encontrar quando estiver no mercado de trabalho, assim ele já vai se acostumando com a realidade da profissão.” Considerando, portanto, essa lacuna ainda existente quanto a uma formação pedagógica continuada para os docentes de cursos superiores de bacharelado, Carvalho (2013, p. 238) apresenta a seguinte reflexão:

> A conscientização da docência como profissão pressupõe a busca constante pela harmonia entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Além disso, enfatiza as relações interpessoais como componente intrínseco do ensino, envolvendo, assim, a sensibilidade do professor como pessoa e como profissional em termos de atitudes e valores.

E nesse sentido, esta pesquisa provocou uma reflexão sobre o que é ser professor nos dias de hoje. Afinal, quem é **o professor no século XXI**? Diante dos rápidos avanços das TDIC, e do amplo acesso à informação, será que ainda existe espaço para aquele professor que acredita ser o detentor do conhecimento, e que o transmite de forma verticalizada, sem promover diálogo com seus alunos? Este século traz consigo novas implicações nos âmbitos social, político, econômico, cultural e educacional, representando um período no qual a sociedade está ressignificando as relações e o conceito de conhecimento.

As TDIC e seus ambientes colaborativos reconfiguraram a relação com a informação, tornando-a acessível de forma democrática e transformando a educação, que já não pode ser vista como um fragmento do cotidiano, já que a formação humana está vinculada à formação acadêmica. Assim, o professor deverá ser capaz de promover uma aprendizagem significativa para seus alunos, envolvendo-os no processo e caminhando com eles. Para Moraes (2010, p. 181)

> O perfil desejado é, portanto, de um docente capaz de discernimento, de atitude crítica diante dos problemas; é um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador que percebe o momento adequado da bifurcação e da mudança, capaz de enfrentar um novo desafio ao ter que iniciar uma nova disciplina ou uma nova estratégia pedagógica inspirada

> nos princípios da complexidade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Além de ser um professor humanamente sábio, é também um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais; um sujeito capaz de ensinar e de aprender a compartilhar com seus alunos, para que possa desenvolver um novo fazer e um novo saber mais competente, atualizado, construtivo, reflexivo, criativo e ético. A ética deverá estar sempre presente em todas as suas ações, atitudes e decisões tomadas.

Portanto, ser professor nos dias de hoje está muito mais para uma curadoria de informações e conteúdos; o professor deixa de ser um detentor de conhecimentos para ser um compartilhador de experiências e constantes trocas com seus alunos. Para Morin; Ciurana e Motta (2003, p. 98)

> A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.

Esse docente deve levar em conta, portanto, uma formação integral do ser humano, promovendo a produção do conhecimento e a formação de um sujeito crítico e inovador, e especialmente deve "Contemplar as inteligências múltiplas, reconhecendo o aluno como um todo e como sujeito de sua própria aprendizagem" (BEHRENS, 2013, p. 110).

Nesta pesquisa, a partir do aporte teórico, das entrevistas realizadas com os docentes e das experiências práticas desenvolvidas, foi possível verificar que as metodologias de caráter ativo, que promovem mais autonomia e principalmente são focadas no protagonismo dos alunos representam um grande potencial de aprendizagem e constituem o que se poderia intitular de "tendência" no processo de ensino. Levy (1999) já afirmava que a sociedade da informação exige uma configuração de novas maneiras de pensar e de fazer a educação, já que o acesso à informação é amplo e democrático, proporcionado pelas TDIC e pela internet, e que o papel do professor precisa se adequar a esse novo contexto. Por meio das metodologias ativas é possivel despertar mais interesse e engajamento dos alunos e potencializar a sua curiosidade ao inseri-los totalmente no processo, desde a teorização até a busca prática por soluções para os desafios.

Conforme descreve Berbel (2011), essa ênfase que vem sendo dada nas duas últimas décadas, ou seja, desde 1990, para o ensino a partir de situações reais e contextualizadas, ou mesmo de desafios e/ou problemas, encontra suas bases em

um momento histórico já mais distantes, em que Dewey (1859-1952) formulou o ideal pedagógico da Escola Nova, no qual a aprendizagem deveria ocorrer pela ação pelo aprender fazendo (*learning by doing*). Atendendo, portanto, a todas as premissas já descritas nesta pesquisa que configuram uma metodologia como ativa, sintetiza-se na sequência as principais características comuns às metodologias ativas:

- Os alunos são envolvidos e participam ativamente de todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem;
- A aprendizagem ocorre tendo como base situações e/ou contextos reais para os alunos;
- Os alunos aprendem fazendo, ou seja, deve existir sempre a atividade prática e/ou de experimentação/aplicação, mantendo a relação constante entre teoria e prática;
- A construção do conhecimento ocorre pela experiência e pelo desenvolvimento, para cada um dos alunos;
- Os alunos contam com o estímulo do professor durante o processo, que exerce uma função de orientador da trajetória, validando as etapas e dando constante feedback;
- O processo privilegia a aprendizagem colaborativa;
- A avaliação é constante, formativa, durante todo o processo.

Dessa forma, defende-se a premissa de que a aplicação de metodologias ativas não subentende a aplicação de uma fórmula única ou uma receita, o que se tornaria uma incoerência frente ao cenário que se configura na educação neste século XXI, de rápidas e constantes mudanças e amplo acesso à informação. Pelo contrário, o ensino a partir de MA deve ter como foco principal a promoção de uma aprendizagem significativa, utilizando-se de recursos capazes de colocar o aluno no centro do processo, e para que isso ocorra, em muitos casos é necessário mesclar diferentes metodologias. Para obter resultados por meio das MA, os docentes devem assimilar e compreender o potencial pedagógico de cada uma delas, e de acordo com Berbel (2011, p. 37)

> Uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo e em curto tempo. Essa é a

> razão da necessidade de se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, as condições de provocar atividades que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras.

Portanto, é fundamental que o professor se aproprie desse conhecimento acerca das metodologias ativas para tirar o melhor proveito de cada uma delas em benefício da aprendizagem de seus alunos. Além disso, cabe também aos docentes reconhecer o potencial das TDIC, que são ferramentas importantes no contexto educacional, que contribuem na aprendizagem significativa e contextualizada, ou conforme descreve Moran (2013), são como pontes que abrem a sala de aula para o mundo.

Acredita-se que esta investigação contribuiu para as áreas de Educação e também de Comunicação Social, já que trouxe para discussão as metodologias ativas, promovendo reflexões e experimentações sobre suas aplicações práticas e sobre os desafios com os quais os docentes se deparam, tanto em relação à formação pedagógica quanto no que diz respeito ao uso das TDIC. Constatou-se que a formação pedagógica dos docentes de bacharelado ocorre pela prática, complementada eventualmente por cursos de curta duração oferecidos no âmbito das IES nas quais esses docentes lecionam, entretando também foi possível perceber que as metodologias que privilegiam o aprendizado pela prática, e também com base em problemas reais, portanto contextualizados, atendendo às premissas das MA, estão presentes nas salas de aula dos cursos de Publicidade e Propaganda. Também faz parte do cenário do ensino de Publicidade e Propaganda o uso das TDIC como ferramentas para auxiliar em pesquisas, no compartilhamento de informações e na colaboração entre alunos e também entre professor e alunos. Cabe também destacar que as redes sociais se mostraram um recurso utilizado para promover maior engajamento e também maior aproximação dos professores com os alunos.

Ao realizar a pesquisa foi possível perceber a pertinência de destacar que há no contexto educacional dois fatores que devem ser considerados de grande relevância para o sucesso da aprendizagem no ensino superior: o papel do professor, que deve se colocar como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem; e o investimento em metodologias que ultrapassem o paradigma

conservador e proporcionem cada vez mais a autonomia e o protagonismo do aluno, a fim de formá-lo integralmente para a vida, pois entende-se que a educação possui papel fundamental na formação humana, e por conseguinte na formação ética do cidadão. Daí a importância do papel do professor, que Freire (2015, p. 29) descreve magistralmente:

> Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

Encerra-se este trabalho sem, contudo, colocar um ponto final no tema, já que este deixa em aberto reflexões acerca da formação pedagógica para os docentes de ensino superior, especialmente aqueles oriundos de cursos de bacharelado e, também, sobre as possibilidades de aplicação de metodologias ativas, que poderão ter espaço em novas pesquisa e experimentações, já que as possibilidades de combinações são diversas, dependendo apenas do contexto e da criatividade do professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.P. **Jogos eletrônicos educativos: instrumento de avaliação focado nas fases iniciais do processo de design**. 2010. 301p. Dissertação (Mestre em Design). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em < https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24073> Acesso em 10/01/2019.

ALVES, L. R. G., MINHO, M. R. S. e DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. (org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C.; SANTOS, E..(orgs.) **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

ANDRADE, D. X. de O.. **Desafios do Ensino de Publicidade e Propaganda.** In: Intercom Nordeste 2013, Mossoró/RN. Anais. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2013/resumos/R37-0141-1.pdf.> Acesso em 18/10/2013.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. **Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: Uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-284, 2013.

ARRUDA, M.P. de. et al. **Metodologias ativas para promover autonomia: reflexões de professores do ensino superior**. Revista Espacios. Vol. 38, Ano 2017, Nº 20, p. 2. Disponível em <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/17382002.html.> Acesso em 03/01/2018.

BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F. (orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L. e MORAN. J. (org.) **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARANAUSKAS, M. C. C. e VALENTE, J. A. **Editorial**. RevistaTecnologias, Sociedade e Conhecimento. Vol. 1, nº1, Ano 2013, p. 1-5. Disponível em <www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/download/118/96> Acesso 09/06/2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Editora 70, 1979.

BARELL, J. **Problem-Based Learning. An Inquiry Approach**. Thousand Oaks: Corwin Press. 2007.

BARROWS, H. S. **A Taxonomy of Problem-Based Learning methods**. Medical Education, v.20, p. 481-486, 1986.

BASTOS, M.A.A **O YouTube e o pensamento de ordem superior em inglês (LE): um estudo com alunos do ensino secundário.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17822/1/Maria%20da%20Ascens%C3%A3o%20Afonso%20Bastos.pdf.> Acesso em 30/06/2018.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BEHRENS, M.A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERBEL, N.A.N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudante**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011 Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326> Acesso em 17/01/2018.

BERBEL, N.A.N.; GAMBOA, S.A.S. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica epistemológica.** Revista Filosofia e Educação, Campibas, SP, v.3, n. 2, p. 264-287, nov. 2011. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em 06/03/2018.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORDENAVE, J. PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. Salvador, Ano 03, n. 04, p. 119-143, jul/ago. 2014.

BRAGA, J. L. A Formação de Professores para a Comunicação In: KUNSCH, M. M. K. (org.) **O Ensino de Comunicação: análises, tendências e perspectivas**

futuras. São Paulo: ABECOM: ECA/USP, 1992.

BRAGA, J. L. **Ensino e pesquisa em Comunicação: da teoria *versus* prática à composição contexto & profissão**. Comunicação & Educação: São Paulo, v. 12, n. 2, 2007. Disponível em <www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/37636/40350>. Acesso em 15/10/2013.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R.. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 11 de 6 de agosto de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Comunicação Social. Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior**. Brasília, 1969.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 03 de 12 de abril de 1978. **Fixa o currículo mínimo para os cursos de Comunicação Social. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação**. Brasília, 1978.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 01 de 08 de janeiro de 1979. **Alterou o artigo 7º e parágrafos 1º e 2º, da Resoluçao nº 03/78. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação. Brasília**, 1979.

_____.Ministério da Educação. Parecer CFE nº 480 de 6 de outubro de 1983. **Registra estudo sobre o currículo do curso de Comunicação Social, por comissão especial, nomeada pela Portaria nº 179/80**. Brasília, 1983.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 02 de 24 de janeiro de 1984. **Fixa o Currículo do Curso de Comunicação Social e dá outras providências.** Brasília, 1984.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).**Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 03 de 05 de outubro de 1999. **Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Parecer CFE nº 492 de 3 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, Geografia, Serviço**

Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura.** Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 39 de 20 de fevereiro de 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 85 de 14 de março de 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Relaçoes Públicas**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 01 de 27 de setembro de 2013. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalimo, bacharelado e dá outras providências**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 01 de 27 de setembro de 2013. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Relações Públicas, bacharelado e dá outras providências**. Brasília, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Decreto-lei nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em 15/10/2013.

BUSARELLO, R.I.; ULBRICHT, V.R.; FADEL, L.M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M. et al. (org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Circular nº. 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.

CAPRA, F.. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996

CARVALHO, R. B. de. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social.** Rio de Janeiro: Bookmakers, 2013.

CIBOTTO, R. A.G; OLIVEIRA, R.M. M. A. **O conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) na formação inicial do professor de matemática.** Revista Imagens da Educação, v.7, n.2, p. 11-23, 2017.

CHERUBIN, K. G.**. Para lidar com a geração Z, professores recorrem a redes sociais**. 2012. Disponível em <http://mpcidadania.ning.com/profiles/blogs/para-lidar-com-geracao-z-professor-recorre-as-redes-sociais> Acesso em 15/10/2013.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na Sala de Aula**: **como a inovação disruptiva muda a forma de aprender.** Tradução Rodrigo Sardenberg. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. São Paulo: Clayton Christensen Institute, 2013.

Chizzotti, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, M.L. **Processos de Constituição da Docência Universitária: o Reuni na UFMG.** 2012. 268p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8TYKDP> Acesso em 10/01/2019.

CORDERO ARROYO, Graciela. El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado. In: IMBERNON, F. **Série Formación y Desarollo del Profesorado**. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2007. p. 103-117.

CUNHA, L.A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA, M.I. da. **Docência na Educação Superior:** a professoralidade em construção. Revista Educação. V.41, nº1, p. 6-11, jan-abr. 2018. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725> Acesso em 20/08/2018.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional dos Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2001.

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. **Design-Based Research: an emerging paradigm for educational inquiry**. Educational Researcher, v. 32(1), 5-8, 2003. Disponível em <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>

Acesso em 20/11/2017.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, J; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DURAND, J. C.. **Educação e ideologia do talento no mundo da publicidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/agosto, 2006.

ENGERS, M.E.A; MOROSINI, M.C.; FELICETTI, V.L. (orgs). **Educação superior e aprendizagem.** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FACEBOOK. **Comunidade Metodologia de Desenvolvimento – DBR**. Facebook, 2013. Disponível em < https://www.facebook.com/Metodologia-de-Desenvolvimento-DBR-354199414685408/> Acesso em: 17/03/2018.

FARO, J. S.. Diretrizes Curriculares para o Ensino de Comunicação no Brasil: uma História que Mudou as Perspectivas dos Cursos. In: PERUZZO, C. M. K.; SILVA, R. B. da (Orgs.). **Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil**. São Paulo: Intercom, Taubaté: UNITAU, 2003.

FAVA, R. **Educação 3.0. Aplicando o PDCA nas isntituições de ensino.** São Paulo: Saraiva, 2014.

FERGUSON, Marilin. Ver e Voar: Caminhos para o aprendizado. In: **Conspiração Aquariana.** Trad. Costa, Evaristo, 7ª ed, Rio de janeiro: Record,1992.

FLIPPED LEARNING NETWORK (FLN). The four pillars of F-L-I-P. South Bend, In: **Flipped Learning**, 2014. Disponível em <http://www.flippedlearning.org/domain/46> Acesso em 29/03/2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PENINSULA. **Ensino híbrido livre: personalização e tecnologia na educação** [internet]. São Paulo: Fundação Lemann, 2015. Disponível em <http://isesp.edu.br/ensinohibrido/>. Acesso em 29/03/2018.

GABRIEL, M. **Educar. A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAMBOA, S. S.. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia.** 2ªed. Chapecó: Argos, 2012.

GERHARDT, T.E. e SILVEIRA, D.T. (org.) **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007

GOMES, N.D. **Publicidade ou Propaganda? É isso aí!**. Revista Famecos, Porto Alegre. Nº 16, dezembro/2001.

GOMES, P.. **Ensino híbrido é o único jeito de transformar a educação**. Site Porvir. 20/02/2014. Disponível em <http://porvir.org/ensino-hibrido-e-unico-jeito-de-transformar-educacao/> Acesso em 24/03/2018.

HEICK, T.. **The difference between gamification and game-based learning**. Disponível em: <http://www.teachthought.com/technology/differencegamification-game-based-learning/>. Acesso em10/01/2019.

HILU,L. **Metodologia de Projeto com abordagem em *design thinking:* uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa**. 2016. 456p.Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em < https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-e-humanidades/mestrado-e-doutorado/teses-e-dissertacoes/> Acesso em 10/11/2017.

HORN, M. B. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. ePub.

IMBERNÓN,E. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas.** Porto Alegre: Penso, 2010.

_____. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. da (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C. ; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa : guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOEHLER, M. J., & MISHRA, P.. **Teachers learning technology by design**. *Journal of Computing in Teacher Education, 21*(3), 94-102, 2005. Disponível em <http://creativity.fts.educ.msu.edu/wp-content/uploads/2011/09/Teachers-Learning-Technology-by-Design.pdf.>Acesso em 25/05/2018.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environmente. In: SCHMITZ, E. X. da S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

LARGE, M. **Design-Based Research**. Southern Califórnia, 8/fevereiro/2015. Disponível em <http://balancingontheleadingedge.blogspot.com/2015/02/i-am-currently-taking-class-in-design.html.>Acesso em 25/08/2018.

LAURENTI, M. E. A.. **A criação do curso de Comunicação Social no Brasil - estudo da rede de escolas paulistas na década de setenta. Disponível em <**http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/29f9f71b48d53c15903dfa9c7ca28264.PDF > Acesso em 15/10/2013.

LEMOS, A. **Cultura da Mobilidade**. Revista Famecos, Porto Alegre, nº 40, dezembro, 2009.

LÉVY, P.. **O que é o Virtual**. Tradução Paulo Neves, São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, J. R.; CAPITÃO, Z. **E-learning e e-conteúdos**. Lisboa: Centro Atlântico. 2003.

MANFREDI, S. M.. **Metodologia do ensino: diferentes concepções** (versão preliminar), 1993. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf> Acesso em 25/10/2017.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

MARTENSEN, R. L. O ensino da propaganda no Brasil. In: BRANCO, Renato Castelo; MARTENSERN, Rodolfo Lima; REIS, Fernando. **História da propaganda no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

MASETTO, M. T.. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2001.

MATOS, E. L. M.; SCHRAINER, J.. Professor, Educação, Sociedade e a Inclusão das Redes Sociais. In.: BONETI, L.; ALMEIDA, N. ; HETKOWSKI, T..(orgs). **Inclusão Sociodigital: da teoria à prática**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010.

MATTA, A.E.R ; SILVA, F.P.S; BOAVENTURA, E.M. **Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p.23-36, 2014.

MATTAR, J. **YouTube na Educação: o uso de vídeos em EAD**. São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.joaomattar.com/YouTube%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20uso%20de%20v%C3%ADdeos%20em%20EaD.pdf.> Acesso em 30/06/2018.

MINAYO. M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, L. A. V. **Educação online: interacções e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web**. 2005. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1120> Acesso em 22/03/2018.

MIZUKAMI, M. G. N.. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. *Revista Educação, 29*(2), 33-49, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838/2204> Acesso em 23/05/2018.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papirus, 1997

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.

_____. **Novos modelos de sala de aula**. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelosaula.pdf.> Acesso em 05/01/2018.

_____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso em 05/01/2018.

_____. **Nova personalidade** [25 out. 2014]. Brasília: Correio Braziliense. Entrevista concedida para Olivia Meireles. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9-

Moran.pdf>. Acesso em 22/03/2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. ; BEHRENS, M. A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, M.A. **Teorias da Aprendizagem**.São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S.. Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In. Porto, C.; SANTOS, E. (orgs.) **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MORIN, E..**Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003.

MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

MÜLBERT, A.L.; PEREIRA, A.T. **Processo de Pesquisa Adaptado para a Investigação em Inovação em Educação a Distância segundo a Abordagem Design-Based Research.** Revista Tecnologia da Informação e Comunicação: teoria e prática. Vol. 1, nº 1, 2017. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/ReTIC/article/view/4502. Acesso em 15/06/2018.

NOVAK, G. M. et al. **Just-in-Time Teaching: blending active learning whit web technology.** [S.I.] 1999. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Disponível em <http://jittdl.physics.iupui.edu/jitt/>. Acesso em: 08/03/2018.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro-SP, 2007.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OBERLAENDER, R.A. **Legislação e novo currículo: uma reflexão sobre as Escolas de Comunicação Social**. Revista Logos: Comunicação e Universidade. V.6, n. 2, 1999. Disponível em < http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14952> Acesso em 07/05/2018.

OROZCO, G.L. El saber pedagógico: componente fundamental em la docencia universitaria. In: ENGERS, M.E.A; MOROSINI, M.C.; FELICETTI, V.L. (orgs).

Educação superior e aprendizagem. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

PEREIRA, A. P. M. S.; MOURA, M. Z. S.. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERUZZO, C. M. K.. Tópicos sobre o ensino de comunicação no Brasil. In: **Retrato do Ensino de Comunicação no Brasi**l. São Paulo: Intercom, Taubaté, Unitau, 2003.
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHO, J.B. Trajetória da publicidade no Brasil: das origens à maturidade técnico-profissional. In: PINHO, J.B. **Trajetória e questões contemporâneas da publicidade brasileira.** São Paulo: Intercom, 1995.

_____. **Trajetória e Demandas do Ensino de Graduação em Publicidade e Propaganda no Brasil.** Portal da Associação LatinoAmericana de Investigadores em Comunicação, 1998. Disponível em < http://www.eca.usp.br/associa/alaic/Livro%20GTP/trajetoria.htm> Acesso em 10/01/2019.

PHILLIPS, Linda Fogg; BAIRD, Derek; FOGG, BJ Fogg. **Facebook para Educadores**. Publicação digital: Facebook: 2011. Disponível em <https://salaaberta.files.wordpress.com/2014/07/facebook-para-educadores.pdf.> Acesso em 30/06/2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Ponte, J. P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?** Revista Iberoamericana de Educacion. nº 24, p. 63-90. Disponível em http://www.rieoei.org/rie24a03.htm Acesso em 05/01/2018.

PRIMEIRA agência completa 100 anos. **Meio&Mensagem On-line**. São Paulo, 26 de novembro de 2014. Disponível em < http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2014/11/26/primeira-agencia-completa-cem-anos.html.> Acesso em 20/08/2018.

QUEIROZ, A.. **Ensino de Publicidade no Brasil, uma releitura.** Disponível em <http://www.metodista.br/poscom/cientifico/publicacoes/docentes/artigos/artigo-0107> Acesso em 10/10/2013.

RAMAL, A. **Sala de aula invertida: a educação do futuro.** [internet]. Rio de Janeiro: G1 Educação, 2015 Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertidaeducacao-do-futuro.html> Acesso em: 25/10/2015.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **O perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010a.

_____. **Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Comunicação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, 2010b.

_____. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior – Especial Novas Mídias e o Ensino Superior, Unicamp, Campinas, abril, 2013, p. 19-28.

_____.. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. O leitor ubíquio e suas consequências para a educação. In: TORRES, P. L. (org.) **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR, 2014. p. 27-44.

_____. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta.** Revista Tempos e Espaços em Educação, Universidade Federal de Sergipe, v.7, n. 14, setembro/dezembro, 2014, p. 15-22.

SANTOS, F. K. S. Reflexões sobre o papel da prática do professor na educação superior. In: DIAS, A. M. I. et al. **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SANTOS, E; WEBER, A. **Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, nº 38, p. 285-303, jan/abril, 2013.

SCHMITZ, E. X. da S. **Sala de Aula Invertida: Uma Abordagem para Combinar Metodologias Ativas e Engajar Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem**. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

SCHNEIDER, E. et. Al. **Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de blended learning**. Revista Intersaberes. vol. 8, n.16, p.68-81| jul. – dez. 2013. Disponível em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/499>. Acesso em: 22/03/2018.

SILVA, D.R; LOPES, J.A. **Publicidade no Brasil: novos caminhos, novas linguagens.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v.41, nº 1 e 2, p. 157-178, abril/outubro, 2007.

SILVA, W.; CAMPOS, F.; BRAGA, R.; DAVID, J.; **Ludos: uma infraenstrutura para gamificação em ecossistema de e-learning**. XXVI Simpósio de Informática na Educação. Anais. 2015.
Disponível em < http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5289> Acesso em 10/01/2019.

SOUZA, P.R.C. **A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias**. Cadernos de História da Educação. Belo Horizonte, n7, jan/dez. 2008. P. 117 – 134.

SOUZA, S.C. e DOURADO, L. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo.** Revista Holos, Natal, Ano 31, v. 5, p. 182-200, 2015.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formaçào para o magistério. Revista Brasileira de Educação, jan-abr, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARNOPOLSKY, O. **Constructivist blended learning approach to teaching english for specific purposes**. Berlin: De Gruyter Open, 2012. Disponível em: <http://www.degruyter.com/view/product/205438>. Acesso em: 22/03/2018.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, P.L. **Laboratório online de aprendizagem**. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

VASCONCELOS, M.L. **A formação de Professor do Ensino Supeior**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitári**a. 2ª ed. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

VITALI, T. C.. O desafio do ensino superior de Publicidade para o século XXI. In: PEREZ, Clotilde; BARBOSA, Ivan Santo (orgs). **Hiperpublicidade: fundamentos e interfaces**, V. 1. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VEIGA, I.P.A. (org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** 3ªed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. (org.) **Formação médica e aprendizagem baseada em problemas.** Campinas: Papirus, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WANG, F; HANNAFIN, M.J. **Design-based Research and Technology-Enhanced Learning Environments**. Educational Technology Research and Development, v. 53, n.4, p. 5-23, 2005. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02504682.>Acesso em 20/05/2018.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** São Paulo: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/Portugal

Eu,_____estou sendo convidado(a) a participar e contribuir com a pesquisa da tese de doutorado de Maria Paula Mansur Mäder, no sentido de fornecer dados que irão fazer parte da sua pesquisa em Portugal, no contexto de Estágio Científico Avançado, sobre "Metodologias Ativas para o Ensino Superior: desafios frente às tecnologias educacionais e à ubiquidade no processo de ensino-aprendizagem", e cujo objetivo principal é "desenvolver uma proposta de aplicação de metodologias ativas em cursos superiores de bacharelado que atenda ao paradigma da complexidade e que acolha a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na busca da produção do conhecimento."

Compreendendo que minha participação é de fundamental importância e, por meio deste *Termo de Consentimento,* autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos durante a entrevista registrada em áudio para o trabalho de investigação da pesquisadora, desde que seja referida a fonte, sob anonimato, e preservada a fidedignidade dos conceitos e das informações prestadas. Em nenhum momento, nem em materiais publicados nem na apresentação oral desta pesquisa, a minha identidade será revelada.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Também estou ciente de que, a qualquer momento, posso fazer perguntas à pesquisadora, Maria Paula Mader, ou a suas Professoras Orientadoras Drª. Marilda Behrens (PUCPR/Brasil) e Drª. Maria Altina Silva Ramos (UMinho/Portugal), que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos que eu necessite antes, durante e depois do estudo. Para o contato com a pesquisadora poderei utilizar o telefone +351 935 096 169, ou o e-mail mpmader@gmail.com.

Portanto, tendo sido esclarecido(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendido sua natureza e seu objetivo, concordo em participar voluntariamente da entrevista, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/Curitiba

Eu,_____estou sendo convidado(a) a participar e contribuir com a pesquisa da tese de doutorado de Maria Paula Mansur Mäder, no sentido de fornecer dados que irão fazer parte da sua pesquisa sobre "Metodologias Ativas para o Ensino Superior: desafios frente às tecnologias educacionais e à ubiquidade no processo de ensino-aprendizagem", e cujo objetivo principal é "desenvolver uma proposta de aplicação de metodologias ativas em cursos superiores de bacharelado que atenda ao paradigma da complexidade e que acolha a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na busca da produção do conhecimento."

Compreendendo que minha participação é de fundamental importância e, por meio deste Termo de Consentimento, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos durante a entrevista registrada em áudio para o trabalho de investigação da pesquisadora, desde que seja referida a fonte, sob anonimato, e preservada a fidedignidade dos conceitos e das informações prestadas. Em nenhum momento, nem em materiais publicados nem na apresentação oral desta pesquisa, a minha identidade será revelada.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Também estou ciente de que, a qualquer momento, posso fazer perguntas à pesquisadora, Maria Paula Mader, ou a suas Professoras Orientadoras Drª. Marilda Behrens (PUCPR/Brasil, e-mail: marildaab@gmail.com) e Drª. Maria Altina Silva Ramos (UMinho/Portugal, e-mail: altina@ie.uminho.pt), que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos que eu necessite antes, durante e depois do estudo. Para o contato com a pesquisadora poderei utilizar o telefone (41) 99974-2119, ou o e-mail mpmader@gmail.com.

Portanto, tendo sido esclarecido(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendido sua natureza e seu objetivo, concordo em participar voluntariamente da entrevista, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

APÊNDICE C – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

TEMA GERAL: Aplicação de metodologias ativas (MA) e tecnologias no ensino superior
OBJETIVO GERAL: recolher informações sobre aplicação, em aulas no ensino superior, de metodologias ativas (MA), uso de meios digitais, bem como sobre a formação recebida para tais aplicações.

Tema	**Objetivo**	**Tópicos**	**Obs.:**
Legitimação	Legitimar o entrevistado.	_Apresentação geral da entrevistadora e dos objetivos da entrevista	
Identificação e formação do docente	Conhecer a formação de origem do docente; Verificar se houve nela algum tipo de formação pedagógica/didática, e em que nível	_Qual sua formação de origem? _Você obteve/recebeu alguma formação específica para exercer a docência? Para lecionar? Onde? Em que nível?	* verificar se a formação é específica ou se é mestrado/doutorado, subentendendo formação para a docência.
Motivação para lecionar	Conhecer as razões que levaram o entrevistado a se tornar docente no ensino superior	_Qual razão o levou a ser professor de ensino superior?	
Metodologias Ativas	Perceber o conhecimento do entrevistado sobre as MA	_Você conhece as MA? _Quais conhece e quais aplica? _Como você define essas metodologias? E como as diferencia das tradicionais? _Você recebeu alguma formação sobre MA? _Se sim, onde? Fez por iniciativa própria ou por exigência de superiores hierárquicos? _Você tem conhecimento se a	

		instituição/universidade oferece alguma formação específica para o uso das MA? Se sim, já participou de alguma? _Foram de conteúdo prático/aplicável? Ou apenas reflexões teóricas sobre o tema?	
Aplicação das Metodologias Ativas	Conhecer como se dá a aplicação das MA para o entrevistado	_Como você aplica as MA em suas aulas? _Quais metodologias você aplica? _Usa meios digitais para aplicá-las? Se sim, quais e como? _Essa aplicação é institucionalizada ou de sua própria iniciativa? Seus colegas/o curso/o departamento também aplicam? Ou apenas você aplica?	*solicitar pelo menos 2 exemplos
Feedback dos alunos	Conhecer os resultados que o entrevistado julga ter obtido pela aplicação das MA, com relação aos alunos	_Você consegue apontar melhorias na qualidade do aprendizado de seus alunos, que possam ser atribuídas ao uso das MA?	
Avaliação	Perceber se o processo de aplicação das MA foi bem sucedido, como e por quê.	_Houve dificuldades quanto à receptividade dos alunos quanto às MA? Quais foram? E por parte dos colegas? Houve apoio ou não? Se sim, como apoiaram? Se não, dificultaram de que forma? _Como você superou	

		as dificuldades?	
Formação de pares	Conhecer a disponibilidade para participar na formção de pares	_Desenvolve alguma formação para seus pares acerca de MA? Se sim, como são feitas? que resultados esperava? e que resultados obteve?	