

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

ANA PAULA OLIVEIRA BECKER ALVARENGA

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO
SUPERIOR**

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

ANA PAULA OLIVEIRA BECKER ALVARENGA

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Formação humana, políticas públicas e produção do espaço.

Orientador (a): Dr. Adilson Anacleto

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alvarenga, Ana Paula Oliveira Becker
Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: um estudo de caso no Ensino Superior / Ana Paula Oliveira Becker Alvarenga. -- Campo Mourão-PR, 2022. 102 f.: il.

Orientador: Adilson Anacleto.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. Ensino-Aprendizagem. 2. Ensino Híbrido. 3. Ensino remoto. 4. Metodologias Ativas. I - Anacleto, Adilson (orient). II - Título.

ANA PAULA OLIVEIRA BECKER ALVARENGA

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO
SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Adilson Anacleto (Orientador) – Unespar, Cidade

Dr. Alessandro Vinicios Schneider - Convidado – UNIGRAN, Dourados

Dra. Luciane Scheuer - Convidado – Unespar, Paranaguá

Data de Aprovação

06/06/2022

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

À Júlia, Catarina e Luiz Fernando,
pelo apoio emocional, incentivo, carinho e compreensão,
aliviando a carga diária e alegrando meu coração.

AGRADECIMENTOS

Ao PPGSeD e todo o seu excelente corpo docente que contribuíram imensamente para o meu desenvolvimento.

Ao Prof. Dr. Ricardo Fernandes Pátaro pela serenidade com que me conduziu no primeiro ano da pesquisa, acompanhando-me e orientando-me com muita competência.

Ao Prof. Dr. Adilson Anacleto que me orientou e auxiliou no último ano desta jornada, contribuindo de forma significativa com o meu crescimento.

À Faculdade Alfa de Umuarama - UniAlfa, instituição que abriu as portas para que eu pudesse realizar a pesquisa, e aos meus queridos alunos que ingressaram comigo nesta jornada.

Aos meus pais, por todo apoio e incentivo, a minhas filhas, pelo carinho, meu esposo, pela compreensão, e principalmente a Deus, que me sustentou mesmo diante de tantos desafios e me capacitou para prosseguir.

RESUMO

ALVARENGA, Ana Paula Oliveira Becker. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: um estudo de caso no ensino superior**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2021.

Resumo: A presente pesquisa é um estudo de caso que visa investigar em que medida o uso de metodologias ativas, aplicadas tanto na modalidade remota, quanto na modalidade híbrida em duas disciplinas de cursos de graduação são eficientes, contribuindo para inserir alunos do ensino superior como seres autônomos da construção do seu conhecimento. Para atingir aos objetivos propostos foi ministrada a disciplina de Psicologia Organizacional para o curso de Administração, no ano letivo de 2020, no ensino remoto e a disciplina de Fundamentos da Gestão de Pessoas, no ano letivo de 2021, na modalidade de ensino híbrido para os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Marketing e Processos Gerenciais da Faculdade Alfa de Umuarama PR – UniAlfa, com base nas metodologias ativas. O estudo evidenciou que tais metodologias são eficientes no que se refere ao desenvolvimento da criatividade e autonomia discente, fortalecendo o trabalho em equipe, o engajamento, bem como o desenvolvimento de competências que os auxiliam no mundo profissionais.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Ensino remoto; Ensino híbrido, Construção do conhecimento.

ABSTRACT

Abstract: This research is a case study that aims to investigate the extent of how to use active methodologies, applied both in remote and in hybrid modalities in two disciplines of undergraduate courses are efficient, contributing to insert higher education students as autonomous individuals of their knowledge construction. In order to achieve the proposed objectives, Organizational Psychology discipline was taught for Administration Course, in 2020 school year, by using remote teaching and Fundamentals of People Management discipline, in 2021 school year, in hybrid teaching modality for Administration, Accounting Sciences, Marketing and Management Processes of Alfa College – UniAlfa at Umuarama County, Parana State, based on active methodologies. The study showed that such methodologies are efficient with regard to creativity development and student autonomy, strengthening teamwork, engagement, as well as the development of competencies that help these students in professional world.

Key words: Meaningful Learning; Remote Learning; Hybrid Teaching, Knowledge Construction.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Descrição de uma situação de ensino-aprendizagem que o discente acredita ter a utilização de Metodologias Ativas	59
Tabela 2 - Descrição fornecida pelo discente de uma jornada demonstrando o aprendizado adquirido	59
Tabela 3 - Como as Metodologias Ativas facilitam o aprendizado na percepção dos discentes entrevistados	63
Tabela 4 - Três características que diferenciam a Metodologia Ativa do ensino tradicional na autopercepção dos discentes entrevistados	64
Tabela 5 - Auto percepção dos discentes entrevistados sobre os impactos do uso das Metodologias Ativas em seu desenvolvimento	64
Tabela 6 - A autopercepção dos discentes entrevistados sobre um momento marcante no ensino remoto	65
Tabela 7 - A autopercepção dos discentes entrevistados sobre um momento marcante no ensino híbrido	66
Tabela 8 - A metodologia ativa colabora para o desenvolvimento da autonomia dos discentes	66
Tabela 9 - Benefícios do uso das Metodologias Ativas na formação profissional na autopercepção dos discentes entrevistados	67
Tabela 10 - Autopercepção dos discentes acerca dos piores fatores do ensino através de Metodologias Ativas	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO SUPERIOR	14
1.1 A prática docente no ensino superior e os processos de mudança	14
1.2 A era da informatização e o ensino remoto, da sala de aula para o homeschooling	19
1.3 A complexidade das mudanças e os novos paradigmas no ensino superior	23
1.4 Um novo ciclo	27
1.5 Metodologias Ativas: histórico e conceituação	28
1.6 As metodologias ativas no ensino superior e suas possibilidades de aplicação	34
1.6.1 Método do caso	34
1.6.2 Gameologia	36
1.6.3 Sala de aula invertida	39
1.6.4 Podcast de conteúdo	41
1.6.5 Aprendizagem baseada em projetos	42
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	45
2.1 Características da pesquisa	45
2.2 A instituição e os sujeitos	48
2.3 Metodologias aplicadas	50
2.4 Instrumentos de coleta de dados	55
2.5 Procedimentos éticos na coleta de dados	56
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES	58

3.1 Apresentação dos resultados	58
3.2 Contribuições do diário de campo	60
3.3 Apresentação dos resultados da fase dois da pesquisa	62
3.4 Análise dos resultados	68
3.4.1 Limites e potencialidades das metodologias ativas adotadas no estudo	78
3.4.2 A complexidade da educação no ensino superior: uma visão interdisciplinar sobre as metodologias ativas	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE	94
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

A educação, ao longo dos séculos, vem sofrendo diversas transformações e adaptações. Araújo (2014) identificou três principais revoluções educacionais desde a criação da escola em 1.500 a. C., quando os estudantes eram selecionados pela sua casta, e a metodologia, por meio da memorização. Passando a Idade Média, no século XV, quando as escolas eram coordenadas pela igreja cristã, os estudantes eram todos do gênero masculino e selecionados pela influência social da família e a metodologia de ensino era baseada em dogmas, até o surgimento do *Ratio studiorum*, dividindo os alunos por idade e estrutura curricular mais rígida, chegando a meados do século XX com a universalização do estudo e a garantia de escola para todos.

No século XXI, com as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e uma nova linguagem digital, vem surgindo novas demandas e paradigmas na educação, fazendo com que haja transformações tanto políticas quanto metodológicas por parte das escolas, professores e comunidade (ARAÚJO, 2014, p. 08).

Behrens e Oliari (2007), alertam sobre as limitações do modelo científico tradicional de ensino em que o paradigma tradicional começou a ser questionado, exigindo para tal um novo modelo de cientificidade, surgindo o novo paradigma para a ciência, o paradigma da complexidade.

O aparecimento da COVID 19 e a suspensão das atividades letivas presenciais forçaram uma mudança rápida e emergencial, impulsionando o nascimento de novos modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem digital, obrigando docentes e discentes a migrarem para a realidade *online* que foi denominada como ensino remoto de emergência. Este momento fez com que se fortalecesse ainda mais o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs - na educação (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS 2020).

As tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, alterando o espaço, tempo e a comunicação, estabelecendo pontes entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estar conectados à distância, porém, ela não trará soluções rápidas para o ensino, pois ensinar não depende apenas de tecnologias. Ensinar e aprender exigem, atualmente, mais planejamento, flexibilidade e criatividade, com processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. As tecnologias nos auxiliam trazendo informações e dados diversos, porém, cabe ao professor

ajudar o aluno a interpretar tais informações, transformando-as em conhecimento (MORAN, 2020).

Gadotti (2010) fala sobre a necessidade de se realizar uma transformação na educação, em que os alunos são incentivados a pensar autonomamente, e o professor assume outra postura, deixando de ser um lecionador, na figura de detentor do conhecimento, para ser um organizador de conhecimentos. Sendo assim, o professor deve construir sentido, transformando o obrigatório em prazeroso como sendo um componente essencial da qualidade na educação.

Porém, esta transformação de paradigma da educação não é simples e fácil de acontecer, ela esbarra em várias situações complexas. Quando dizemos que algo é complexo significa que temos dificuldade de explicar tal situação, é um pensamento onde está sempre presente a dificuldade (MORIN, 1996, p. 274).

Para atender a este novo paradigma da educação no século XXI, faz-se necessário adotar outro perfil docente, utilizando-se de Metodologias Ativas de ensino, haja visto que essa estrutura de ensino tradicional é incompatível com as demandas atuais (MORAN, 2018).

As Metodologias Ativas de ensino parecem ser modelos mais centrados em aprender ativamente, utilizando problemas reais do cotidiano do aluno, combinando atividades individuais e coletivas. Para tanto, é necessário que seja realizada uma mudança da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos, bem como da participação e envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem (MORAN, 2018).

Surgem, então, três problemas que norteiam esta pesquisa.

As Metodologias Ativas no ensino superior, desenvolvidas tanto na modalidade remota quanto na modalidade híbrida, são eficientes e atendem à demanda de docentes e discentes?

As Metodologias Ativas no ensino superior, tanto no formato remoto, quanto no híbrido, são capazes de desenvolver a criatividade e maior autonomia nos estudos discentes?

O contexto da educação remota e educação híbrida exige uma mudança de paradigma na educação, com a adoção de metodologias de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e que promovam maior engajamento acadêmico?

A fim de responder a estas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se as Metodologias Ativas, tanto no estudo remoto, quanto no ensino híbrido, são capazes de atender às demandas do ensino aprendizagem no ensino superior, promovendo maior engajamento e melhor desempenho de docentes e discentes.

Os Objetivos Específicos são:

- Promover uma revisão de literatura sobre o uso de Metodologias Ativas no ensino superior;
- Averiguar na concepção dos discentes se o uso de Metodologias Ativas de forma remota e híbrida podem ser uma alternativa dinâmica e complementar ao ensino tradicional;
- Aferir se ocorreu impacto no desempenho dos discentes e se o uso de Metodologias Ativas contribui para o desenvolvimento de competências profissionais nos grupos pesquisados;
- Promover uma análise sobre a complexidade da educação no ensino superior sob o enfoque interdisciplinar evidenciando as dificuldades e facilidades do uso de metodologias ativas aplicadas, tanto no ensino remoto quanto no ensino híbrido.

No primeiro capítulo, serão abordadas as práticas docentes e a evolução que a educação vem sofrendo ao longo dos séculos até chegar ao século XXI em uma sociedade moderna, globalizada e altamente tecnológica. Estas mudanças trazem à tona um novo paradigma, exigindo dos docentes a adoção de novas posturas e metodologias em sala de aula, bem como as suas possibilidades de aplicação e realização da descrição das Metodologias Ativas utilizadas, trazendo a participação do aluno a fim de estimular a sua criatividade. Também será abordado o ensino remoto emergencial e seus desafios para a educação.

O segundo capítulo será dedicado a refletir sobre os procedimentos metodológicos, apresentando a instituição e os participantes da pesquisa, abordando as metodologias aplicadas para realizar as aulas na modalidade remota e na modalidade híbrida, além da descrição das mesmas. O capítulo abordará também os instrumentos de coleta de dados *online*, refletindo sobre as questões éticas neste procedimento.

No terceiro capítulo, serão apresentados os resultados das pesquisas, bem como o diário de campo contendo as observações e feedbacks dos alunos, com o objetivo de realizar uma discussão de caráter qualitativo e os dados empíricos coletados ao longo desta pesquisa a fim de responder às problematizações indagadas.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO SUPERIOR

1.1 A prática docente no ensino superior e os processos de mudança

As primeiras universidades no mundo surgiram na Europa, entre os séculos XII e XIII nos países da Itália, França, Inglaterra, Portugal e Espanha. Estas universidades tinham como característica um forte vínculo religioso e atendiam somente uma elite da população (ARAÚJO, 2014).

A partir dos séculos XVIII e XIX, a educação formal começou a ser percebida como importante para o desenvolvimento das relações sociais, mas ainda assim ela era restrita a uma parcela pequena de uma sociedade elitizada (ARAÚJO, 2014).

No Brasil, pode-se notar uma resistência muito grande vinda de Portugal para a implementação de universidades, pois não viam justificativa para a criação de uma instituição universitária na Colônia. Estes consideravam mais adequado que as elites procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 2006).

Foi no ano de 1808 que se iniciou a implantação do ensino superior no Brasil, com a chegada da Família Real. Foi criado o instituto de ensino superior por D. João VI que era um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante, destinado a atender os filhos da aristocracia (RAUBER, 2008).

As tentativas posteriores de implementar universidades entre o período de 1843 a 1920 fracassaram; de acordo com Mendonça (2000), somente em 1920 surgiria a Universidade do Rio de Janeiro, formada pela união de cursos superiores que existiam na Escola Politécnica, na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito. Foi somente nas décadas de 1920 e 1930 do século XX que as universidades adquiriram intensidade no Brasil.

Segundo Mendonça (2000), entre os anos de 1920 e 1968, foram períodos críticos para a história das universidades no Brasil, pois nesta época houve a implantação das instituições, assumindo a configuração que permanece até os dias atuais.

Fávero (2006) disserta que, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Associação Brasileira de Ciências (ABC), no ano de 1924, objetivava conscientizar educadores, público e autoridades em relação à função das instituições universitárias e autonomia, buscando um modelo de universidade ideal.

No ano de 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional levantando questões como ensino gratuito a todos, igualdade de acesso ao ensino, independente do sexo, e buscando elaborar um planejamento do processo educativo para todo o país (FÁVERO, 2006).

Em meados do século XX ocorreu a universalização do ensino, em que todas as pessoas tinham direito à educação. Esta transformação educacional rompeu com a homogeneização e a elitização anteriormente observada da educação, trazendo consigo uma diversidade para dentro das salas de aula, emergindo a necessidade de uma sociedade democrática e inclusiva, promovendo a interação entre pessoas de diferentes classes sociais, econômicas, além de diferenças psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero, adotando políticas públicas capazes de garantir o acesso e a permanência na escola (ARAÚJO, 2011).

A fim de garantir o desenvolvimento e a educação para todos, a UNESCO (1998) na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, com o intuito de apresentar um marco referencial para a mudança e o desenvolvimento da Educação Superior em todo o mundo, destacou as atitudes, visão e os valores a serem desenvolvidos com professores e alunos do Ensino Superior:

Afirmamos que as missões e os valores fundamentais da educação superior devem ser preservados, respeitados e expandidos a fim de educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...]; prover oportunidades para a aprendizagem permanente [...] de modo a educar para a cidadania e para participação plena da sociedade [...] promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa [...] contribuir na proteção e na consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática [...] perspectivas críticas e independentes, opinar em problemas éticos, culturais e sociais [...] reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade (UNESCO, 1998, p. 16-22).

A *Association of American Colleges and Universities* - AAC&U (2007) - elaborou um relatório sobre as metas para o ensino universitário no século XXI em que estabeleceu quatro tipos de aprendizagens que os estudantes universitários devem desenvolver: 1) Conhecimento das culturas humanas e sobre o mundo físico e natural. 2) Habilidades intelectuais e práticas. 3) Aprendizagem integrada que sintetize estudos gerais e especializados. 4) Responsabilidade pessoal e social, que inclua conhecimento e engajamento cívico em nível local e global,

conhecimento e competência intercultural, pensamentos e ações éticas, e habilidades para a aprendizagem por toda a vida (ARAÚJO, 2011).

O acesso à educação de nível superior foi um dos temas abordados pela UNESCO (2009) que organizou uma conferência em Paris chamada de *World Conference on Higher Education*, em que, nesta ocasião, formulou um documento final enfatizando sobre a importância de priorizar políticas que ampliem o acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo que garantam a qualidade e a equidade na educação (ARAÚJO, 2011).

Masetto (2012) debate sobre as novas exigências e possíveis modificações na ação docente mediante as transformações que a educação vem sofrendo. Para Masetto (2012) é necessário refletir sobre a estrutura organizacional do ensino superior no Brasil, que inicialmente se privilegiava o domínio de conhecimento e experiências profissionais como sendo o único requisito básico para ser docente de ensino superior. Nesta época, partia-se da premissa de que quem sabe, sabe ensinar.

Inicialmente estes professores possuíam graduação específica em apenas uma área de conhecimento, e atuavam de forma seriada e disciplinar. Devido ao crescimento e expansão das universidades, o corpo docente precisou ser ampliado, admitindo profissionais de diversas áreas do conhecimento. A partir de 1980, as universidades passaram a admitir docentes mais qualificados e especializados; atualmente, exige-se profissionais com mestrado e doutorado. Pode-se observar que as premissas continuam sendo em relação ao domínio de conteúdo e experiência profissional, porém, recentemente, os docentes começaram a perceber que o papel de ensinar não é apenas ter o conhecimento técnico e a experiência de mercado, é necessário desenvolver competências pedagógicas (MASETTO, 2012).

A fim de acompanhar a evolução da educação no século XXI, surge a necessidade de realizar mudanças nas práticas pedagógicas universitárias, contudo, esta não deve acontecer de forma rápida e agressiva para o docente e nem para o discente. As práticas pedagógicas devem ser revistas, para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como cópias, reproduzindo somente o saber existente (BORGES; ALENCAR, 2014).

Debald (2020) também enfatiza sobre a necessidade de ocorrer uma mudança no ensino superior mediante processos inovadores, a fim de contribuir para a melhora da aprendizagem do estudante, pois o modelo de ensino baseado na transmissão e retransmissão de informações está em desacordo com a dinâmica e estrutura da vida social contemporânea. Debald (2020) ressalta ainda que existe desistência, evasão e abandono do curso superior que são motivadas por inúmeras razões, uma delas seria a metodologia de ensino aplicada que ainda está muito enraizada no ensino tradicional, passivo e pouco motivador.

Porém, existe uma resistência significativa na gestão de muitas instituições de ensino superior em promover mudanças, tanto na estrutura organizacional quanto curricular, pois esta nova situação gera insegurança na atuação de alguns docentes em sala de aula (DEBALD, 2020, p. 15). Com relação a esta insegurança docente, Veiga Neto (2002, p. 24) faz uma crítica acerca da formação do professor em um modelo iluminista que traz como consequências a falta de aptidão que os docentes têm para enfrentar as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em um mundo pós-moderno.

Esta mudança no perfil docente é complexa, uma vez que os professores que atuam na educação superior, em sua grande maioria, tendem a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo educativo; para tanto, é observada a dificuldade destes docentes em alterar suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas (BEHRENS, 1999).

O perfil discente também mudou com a chegada do século XXI, que é marcado pelo surgimento de uma nova linguagem digital e virtual, que vem denotando a necessidade de se fazer uma nova transformação, tanto por parte de educadores como por parte das políticas (ARAÚJO, 2014). Um dos avanços mais marcantes deste século foi o aparecimento e fortalecimento da internet, fazendo com que inúmeras informações de diversas fontes fossem disseminadas velozmente e em tempo real, exigindo, desta maneira, que as escolas de ensino superior acompanhem tal evolução, chamada de sociedade da informação e do conhecimento (ZAKI LAIDI, 2003).

Estes avanços tecnológicos fortaleceram a globalização e, conseqüentemente, ocorreu um processo de transformação da identidade individual e coletiva pela intensificação das interações; como consequência da globalização, vem a Revolução da Informação, que é a aliança entre duas técnicas, duas tecnologias, a informática e as telecomunicações. Desta aliança, denominou-se a revolução do tempo real, que é uma fusão de atividades que ocasionaram uma velocidade de mudanças (ZAKI LAIDI, 2003).

Giddens (2002) denomina este estágio da sociedade contemporânea de Alta Modernidade; tal delimitação se dá pelo aumento de controle das relações sociais em distâncias espaciais e temporais indeterminadas. Há, nesse sentido, uma separação do espaço e do tempo onde a conexão não ocorre mais através da situação do lugar. O mundo pós-moderno está em disparada em um ritmo alucinado de tempo, mas também ganhou em amplitude e profundidade. A modernidade, para Giddens (2002), é de caráter reflexivo,

devido à quantidade de informações que fluem diariamente; isto acaba se tornando um processo simultâneo de transformação da subjetividade e da organização mundial global.

Em virtude deste avanço tecnológico, emergiu a cultura digital, trazendo um novo perfil de alunos que são altamente conectados. Esta intensidade com a qual a população jovem experimenta as tecnologias remete ao conceito de “nativos digitais”. Prensky (2001) utiliza este conceito para nomear as pessoas que nasceram e cresceram em meio às tecnologias, recebendo informações rápidas e em tempo real. Outra característica marcante do nativo digital é a execução de múltiplas tarefas, fazendo pouco uso de papel e priorizando as redes, telas de computadores e smartphones.

Estes estudantes, nativos digitais, que estão inseridos nos sistemas de educação, exigem de seus professores uma transformação nas competências didáticas e metodológicas para as quais, muitas vezes, eles não foram preparados. Portanto, a formação do professor, deve se pautar por atividades reflexivas e críticas, com ênfase na convivência com as diferenças (MORAN, 2018). Neste sentido, emerge um grande desafio, que é a dificuldade do próprio professor em abandonar o modelo mental previamente estabelecido. Uma das principais questões relacionadas à atuação do professor universitário refere-se à relação entre ensino e aprendizagem. Segundo Nogueira e Oliveira (2011):

O fato que ocorre é que grande parte dos professores universitários ainda vê o ensino principalmente como transmissão de conhecimento através das aulas expositivas. Muitos estão certamente atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no referente à tecnologia, material de ensino, mas muitos outros mantêm uma atitude conservadora. (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2011, p.10)

Moran (2018) também enfatiza a dificuldade encontrada na atuação do professor universitário e na falta de intimidade que alguns professores têm com as tecnologias, pois estas serão de grande valia para desenvolver atividades mais criativas e estimulantes. Moran (2018) ainda acrescenta que as tecnologias nos libertam das tarefas repetitivas, e nos permitem concentrar-nos nas atividades mais criativas, produtivas e fascinantes.

Masetto (2012) enfatiza sobre as novas situações que a sociedade contemporânea está vivendo em relação ao impacto das tecnologias da informação e comunicação e como isto influencia no processo de ensino-aprendizagem. Esta nova realidade, faz com que o professor atue profissionalmente com uma múltipla quantidade de informações, tendo que interpretá-las a fim de promover uma aprendizagem cognitiva profunda.

Gadotti (2010) enfatiza que:

O professor deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem... o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” (GADOTTI, 2010, p. 14).

Sendo assim, o mundo nunca foi tão favorável à educação a distância como na atualidade, não sendo apenas uma nova modalidade de ensino, e sim, uma necessidade de todos, um mundo em que “o virtual e o presencial estão se integrando na totalidade da educação” (GADOTTI, 2010, p. 15).

Porém, segundo Behrens (1999), o simples uso da tecnologia não caracteriza uma prática inovadora. Por isso, não basta apenas instrumentalizar o professor com procedimentos técnicos para a renovação da prática. Ao se pensar assim, corre-se um sério risco de o professor trocar o quadro negro pelo computador, porém, não realizar mudanças nas práticas pedagógicas.

Em virtude de todas estas transformações que estamos vivendo na sociedade moderna e contemporânea, o ensino superior não pode deixar de rever seu currículo, deixando de ser uma forma fechada, acabada e pronta, para proporcionar uma formação acadêmica dinâmica e flexível, integrando teoria e prática, aumentando a participação de alunos e professores nas pesquisas acadêmicas, redimensionando atividades em diferentes espaços e enfatizando a formação permanente (MASETTO, 2012).

Masetto (2012) ressalta que:

Superando a formação voltada apenas para o aspecto cognitivo, o que se busca é que o aluno em seu curso superior, desenvolva competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade (MASETTO, 2012, p. 24).

Castells (2003) aponta que a sociedade contemporânea é marcada por um novo paradigma tecnológico. O uso das redes sociais pode ser uma forma de interação e engajamento da população com a qual experimenta, de modo mais intenso, esse processo tecnológico (PETERSON, 2013).

Gadotti (2010) ressalta que nesta nova configuração pedagógica o aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento e, para realizar esta tarefa, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontando novos sentidos para seus alunos.

Pode-se notar que muitas foram as mudanças que o ensino superior sofreu ao longo dos séculos, porém, sem dúvida, a maior transformação foi o ensino remoto emergencial adotado pelas universidades, a fim de realizar o enfrentamento contra a pandemia mundial do novo Corona Vírus, tendo que adaptar todas as aulas para plataformas digitais sem perder de vista o conteúdo e a qualidade do ensino.

1.2 A era da informatização e o ensino remoto, da sala de aula para o homeschooling

A pandemia começou a mudar a rotina da educação quando foi publicado no Diário Oficial da União, órgão do Ministério da Educação, a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Esta autorização foi de caráter excepcional, substituindo as disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação e teve vigor a partir de 20 de março de 2020 com o fechamento das escolas e o cancelamento das aulas presenciais (BRASIL, 2020).

Esta primeira portaria tinha um prazo de validade de trinta dias que poderia ser prorrogado de acordo com a necessidade. Neste momento, nem os órgãos do governo, nem as instituições e tão pouco a população imaginou a proporção que a pandemia tomaria no Brasil.

Em 16 de junho de 2020, publicou-se, no Diário Oficial da União, uma nova portaria de nº 544 revogando as anteriores, em que autorizava a permanência das aulas remotas até dezembro de 2020.

O inciso 2 da portaria especifica:

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput. (BRASIL, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), a fim de auxiliar na implementação eficaz do ensino remoto emergencial, reiterou sobre uma série de atividades educacionais remotas indicadas para serem usadas pelos sistemas de ensino durante a pandemia, dentre os recursos digitais utilizados, destaca-se as videoaulas, AVAs, redes sociais (Facebook e WhatsApp), programas de televisão ou rádio, videoconferências com compartilhamento de tela usando aplicativos de grandes empresas tais como *Google Meet* e *Zoom Meeting*. Esses devem ser oferecidos à comunidade dentre os diversos níveis escolares: ensino infantil, ensino fundamental inicial e final, ensino médio, ensino técnico, ensino superior, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, e, por fim, a educação indígena, do campo e quilombola (BRASIL, 2020).

Com o fechamento das universidades, a fim de evitar aglomerações, professores e alunos foram estimulados a dar continuidade ao ensino de forma remota, com o intuito de

evitar prejuízos na formação acadêmica. Nesse ínterim, são fortalecidos os cursos *online*, palestras ao vivo pela internet, conhecidas por *lives*, formações para que as escolas e universidades implementem de forma rápida as aulas virtuais, ocorrendo uma imposição do uso de tecnologias digitais para essa situação. Surgem diversos termos, tais como EaD, educação virtual, educação domiciliar ou *homeschooling*, ensino remoto, educação remota em caráter emergencial, educação mediada com TDICs, os quais deixam pais, professores e alunos bastante confusos (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Cabe aqui diferenciar os conceitos de Educação a Distância (EaD) e ensino remoto; embora ambos sejam frequentemente confundidos, seu conceito e sua aplicabilidade são distintas.

O ensino a Distância tem sido fonte de estudo por diversos autores, surgindo muitas expressões ligadas a essa modalidade educativa, porém, Litto e Formiga (2009) nos alertam que, na contemporaneidade, o termo mais adequado para definir a EaD seria aprendizagem flexível, pois vivenciamos um período marcado por mudanças de paradigmas, culturais, sociais e tecnológicas, e uma diversidade de informações são criadas e partilhadas por todos.

Encontramos em Aretio (1994) o conceito de EaD, como sendo:

[...] um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, multidirecional, que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e com o apoio de uma organização e tutoria que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam a eles uma aprendizagem independente (Aretio, 1994, p. 39).

Para Joye, Moreira, Rocha (2020) o conceito de EaD é bem mais simples, sendo a interação entre os professores e alunos que estão mediando seu conhecimento. Tal interação pode vir de momentos síncrona ou assíncrona em espaços e tempos distintos. O termo “a distância” explicita sua principal característica que seria a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos.

De acordo com Moreira e Barros (2020), a modalidade remota é dividida em dois momentos; as aulas síncronas são aquelas que ocorrem de forma sincronizada, fazendo com os participantes se encontrem no mesmo espaço, físico ou *online* e em tempo real, para realização da comunicação, e os momentos assíncrona, que ocorrem de forma não sincronizada, não exigindo a presença simultânea dos participantes, nem no espaço e nem no mesmo tempo.

Corroborando com este pensamento, Arruda (2020) discorre que:

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos

professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial (p. 266).

Santos (2009) defende o conceito de Educação *Online* (EOL) como uma evolução da EaD na era industrial clássica, em que conceitua a educação *online* como sendo o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são mediadas por interfaces digitais; tais interações fazem com que se crie o contexto da Cibercultura, pois “potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (p. 5663).

Para Santos (2009), o EaD seria um modelo educativo mais amplo, em que a principal característica seria que estudantes e professores estariam separados fisicamente com meios de interação como rádio e televisão; a Educação *Online* seria um subconjunto da EaD, permeada pelas interfaces digitais, as quais permitem uma interação maior, praticamente inexistente no primeiro modelo.

O ensino remoto, assemelha-se à EaD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital. Pode-se notar que os princípios da modalidade “educação remota” seguem conforme os da educação presencial, com o modelo expositivo tradicional no qual o aluno se torna um mero repositório de informações, em que o termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico, que seria o modelo da não presencialidade (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Outro ponto relevante sobre as atividades educacionais remotas emergenciais é o perfil do aluno. Na modalidade EaD, o aluno tem um perfil autônomo e possui uma motivação específica para estudar *online*. Na educação remota, o perfil do aluno é diferente, uma vez que esse é motivado a estudar remotamente em uma situação emergencial (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Pátaro e Araújo (2020) enfatizam que é necessário compreender a forma e utilização de tais plataformas digitais, como observa:

O uso dessas ferramentas nem sempre promove inovação e, muitas vezes, as aulas remotas imitam o modelo de transmissão ao concentrarem-se apenas na reprodução de conteúdo. Frequentemente, essas aulas se esquecem de deixar espaço para a participação discente e para problemáticas atuais de nossa sociedade, temas que permitam a construção de novos conhecimentos, necessários para respondermos às exigências sociais, éticas, culturais e científicas que os problemas da contemporaneidade nos colocam (PÁTARO; ARAÚJO, 2020, p. 479).

Além disso, Pátaro e Araújo (2020) ressaltam que as tecnologias têm seus pontos positivos e negativos. Se por um lado elas trazem inovação, por outro lado podem trazer desigualdade e exclusão social.

Gadotti (2010) aponta a importância da presença do computador para a qualidade da educação, uma vez que estamos na era da informação e o computador se torna o principal instrumento de comunicação e de tecnologia educacional, possibilitando uma comunicação direta e sem fronteiras.

Surge neste momento um tema extremamente relevante para a qualidade da educação superior, a inclusão digital. Sabe-se que há quase nenhum incentivo fiscal para a compra de equipamentos como computadores, *tablets* e smartphones, bem como *wifi*, e acesso gratuito à *internet* no Brasil, não havendo uma política de inclusão digital como ocorreu em outros países, tais como a Finlândia, onde o acesso à *Internet* é igualitário e oferecido gratuitamente em praças e transporte público, ou em Nova York, que ofereceu treinamento emergencial aos professores e disponibilizou roteadores *wifi* e computadores aos alunos que mais precisam, ou no Chile e Argentina, que disponibilizaram equipamentos eletrônicos aos mais desfavorecidos (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Levando em consideração toda esta situação pandêmica, somado ao isolamento social e as aulas na modalidade remota, além das incertezas e preocupações tanto dos docentes quanto dos discentes, percebe-se que esta nova configuração de ensino aprendizagem é muito complexa e requer uma mudança de paradigma na educação, bem como uma mudança na postura do docente, afim de estimular os alunos a assistirem e participarem das aulas, despertando o interesse nas atividades.

1.3 A Complexidade das mudanças e os novos paradigmas no ensino superior

É notória a necessidade de se realizar uma mudança de paradigma na educação, uma vez que a evolução da humanidade é contínua e dinâmica, sendo assim, os valores, as crenças, conceitos e as ideias acerca da realidade vão sofrendo modificações (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Para Moraes (1997), os paradigmas são todos os modelos e padrões que são compartilhados por grupos sociais, que nos permitem explicar certos aspectos da realidade. Os paradigmas afetam toda a sociedade, em especial, exercem influência na educação, fazendo com que os professores busquem conhecê-los a fim de identificar quais os desafios enfrentados para garantir um aprendizado de qualidade.

Behrens (2005) fala do paradigma conservador em que a visão tradicional atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor. Na concepção tradicional, o aluno tinha o papel de ser um espectador, em que copia, memoriza e reproduz os conteúdos. Suas experiências eram irrelevantes e dificilmente havia momentos em que fossem proporcionadas atividades que envolvessem a criação. O aluno era limitado ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. Segundo Behrens (2005), esta atuação tradicional e conservadora, que consiste em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade parece ser ultrapassada, sendo necessária uma nova concepção docente, ou seja, um novo paradigma na educação, que começou a ser pensado no final do século XX, com o surgimento de cientistas e pensadores que explicam de modo mais satisfatório os fenômenos e as situações da realidade.

Para Araújo (2002), as escolas que adotam a concepção tradicional de ensino aprendizagem, promovem uma investigação parcial e compartimentalizando da realidade, não parecendo ser possível entender os aspectos psicológicos e sociais da natureza humana. Em que tange o conteúdo, no ensino superior, as concepções de currículos são fragmentadas com disciplinas soltas e, desta maneira, cabe ao aluno a compreensão da totalidade dos conteúdos estudados, não havendo conexão entre os conteúdos programáticos. Uma forma de romper com este modelo é a aproximação ao conceito de pensamento complexo e visão sistêmica.

Para Morin (1996) é necessário pensar na complexidade do ser humano em sua extraordinária diversidade tanto biológica como psicológica. Morin (1996) faz uma crítica ao método científico que tende a dominar e controlar a realidade por meio de pensamentos simples, que ele chamou de “Paradigma da Simplicidade” que tem uma tendência aos princípios de disjunção, redução e abstração.

A disjunção separou o conhecimento científico e a reflexão filosófica provocando a separação da física, da biologia e das ciências humanas. Ocorreu, então, a redução do complexo ao simples, em que o pensamento científico passou a se descobrir como uma ordem perfeita por trás da complexidade. A abstração foi a matematização dos conhecimentos fazendo uma separação dos seres e da realidade do mundo (MORIN, 1996).

O objetivo da teoria do pensamento complexo é fazer as pessoas entenderem que ao simplificar a realidade estamos tendo uma visão distorcida da mesma (ARAÚJO, 2002).

O ser humano está acostumado a reduzir, separar e simplificar as coisas com um pensamento disciplinar e especialista, focando em apenas uma área do conhecimento e isto é

um paradigma profundo e oculto que toma conta das nossas ideias sem percebermos (MORIN, 1996).

Araújo (2002) acredita que o pensamento simplificado promoveu o distanciamento dos sujeitos e sua realidade, fazendo com que a educação formal se desconecte dos interesses e desejos dos alunos, além de promover o afastamento de professores e alunos no processo educativo, em que o professor não sabe nada da vida de seu aluno, o que pensam, o que sentem e como veem a escola.

Segundo Morin, um pensamento complexo é essencial, pois é um pensamento onde está sempre presente a dificuldade (MORIN, 1996, p. 274).

O pensamento complexo é, portanto, essencialmente, o pensamento que lida com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. Trata-se de um pensamento capaz de reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo de reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN, 2003, p. 77).

A fragmentação pode ser notada no espaço físico de dentro da sala de aula, na disposição das carteiras em filas. Também se observa a separação e fragmentação nos conteúdos estudados (ARAÚJO, 2002). A este processo reducionista, Behrens e Oliari (2007) alertam que o surgimento da fragmentação na educação divide o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas.

Existe ainda a separação e fragmentação nos conteúdos estudados, em que cada momento do dia é destinado à aprendizagem de um conteúdo específico. Esta separação atende ao objetivo reducionista de dividir a realidade em partes mais simples para se ter uma visão do todo (ARAÚJO, 2002).

Neste paradigma tradicional, a metodologia aplicada é focada apenas em aulas expositivas, em que o conteúdo é apresentado pelo professor de forma acabada e mecânica, dando ênfase na escuta, na leitura, em decorar e repetir e a avaliação é realizada por verificações de curto prazo, que são os exercícios para casa e de prazo mais longo, que são as provas escritas (BEHRENS, 2005).

Ao se pensar no cotidiano escolar, percebe-se que é um ambiente de muita complexidade, pois a escola é um lugar onde lecionam diversos professores, cada qual com sua formação, modos de pensar e agir, centenas de alunos, cada um com sua subjetividade, crença e valores distintos, história de vida e bagagem pessoal, cultural e familiar próprias, possuidores de personalidade, sentimentos e desejos únicos. A escola ainda é composta por diversas salas de aula, além da direção, coordenação, pedagogia, funcionários da parte administrativa, entre outros. Devemos pensar em todas as relações que são travadas neste

espaço, durante um dia, uma semana, um mês e um ano. As incertezas e fenômenos aleatórios que permeiam este espaço/tempo fazem com que as relações e fatos que ocorrem sejam imprevisíveis (ARAÚJO, 2002).

Morin (1990) disserta sobre a singularidade do ser humano enquanto sujeito que se coloca no centro do seu próprio mundo; é o que se pode chamar de egocentrismo, porém, como o homem é um ser socialmente conectado com outras pessoas, tal egocentrismo não está relacionado apenas com o “eu” mas também com “os nossos”, ou seja, nossos pais e filhos. A isto, Morin (1990) denomina de uma subjetividade comunitária em que a concepção de sujeito é mais complexa.

Morin (2003) desenvolveu sete princípios-guia para pensar a complexidade que são, ao mesmo tempo, complementares e interdependentes (MORIN, 2003, p. 72 - 75).

1. O princípio sistêmico, ou organizacional, unindo o conhecimento das partes com o conhecimento do todo, é uma ideia sistêmica, que se opõe à reducionista de que “o todo é mais do que a soma das partes”. Morin fala que nada está realmente isolado no universo, tudo tem uma relação, não podemos analisar algo isoladamente; para Pascal “é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes” (p. 72).

2. O princípio hologramático é inspirado no holograma, no qual “cada ponto contém quase que a totalidade de informações do objeto que ele representa” (p. 72). Como exemplo, pode-se citar a sociedade; ela está presente em cada indivíduo no que diz respeito ao todo através da sua linguagem, da sua cultura e de suas normas, bem como o indivíduo está presente na sociedade.

3. O princípio do ciclo retroativo rompendo com o princípio da causalidade linear, em que a causa age sobre o efeito, e o efeito sobre a causa através de feedbacks positivos e negativos, podendo reduzir ou amplificar comportamentos.

4. O princípio do ciclo recorrente é a noção de autoprodução e auto-organização, assim, nós, indivíduos, somos os produtos e, ao mesmo tempo, os produtores do sistema.

5. O princípio de auto-eco-organização (autonomia/dependência): os seres vivos gastam energia para se auto organizarem e autoproduzirem, desenvolvendo sua autonomia ao mesmo tempo que dependem da sociedade que se renova permanentemente; é a ideia de “viver de morte, morrer de vida” (p. 74) que são complementares e, ao mesmo tempo, antagônicas.

6. O princípio dialógico que une princípios ou noções que, ao mesmo tempo se excluem um do outro e são indissociáveis em uma mesma realidade, que seria a dialógica

ordem/desordem/organização que está presente desde o surgimento do universo. Tal dialógica nos permite aceitar de forma racional a associação de ideias contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo.

7. O princípio da reintrodução do conhecido em todo o conhecimento, que concebe uma reconstrução/tradução por um espírito/inteligência em uma cultura e em um tempo determinado.

O paradigma da complexidade tem como foco o ser humano mais integral e menos fragmentado. A educação também começou a sofrer mudanças. Segundo Zabala (2002, p.24):

Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber.

O paradigma da complexidade propõe uma visão de homem integrado, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também leva em conta as emoções, os sentimentos e as intuições. Para alcançar esta nova realidade da educação é necessária uma reforma do pensamento, adotando a complexidade para compreender o novo paradigma, é preciso um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar. Porém, esta mudança de paradigma é um processo difícil e lento, em que a adesão ao novo modelo não deve ser forçada, pois tal mudança implica na reformulação e até na ruptura de ideias, conceitos e valores; para tanto, a formação docente precisa reconhecer o processo de aprendizagem complexa, envolvendo vários aspectos, tais como físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, entre outros. Este novo paradigma da educação é um ensino e aprendizagem que leve à produção de conhecimento autônomo, crítico e reflexivo do ser humano (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Pode-se observar que devido a esta necessidade de mudança de paradigma na educação e com as exigências que a sociedade da informação trouxe, o papel social da escola deve ser ampliado, repensado e reformulado, devendo criar novos conhecimentos e diferentes interações sociais e humanas, sem deixar de apresentar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Gadotti (2010) fala que este novo conceito de escola deve ser científico e, ao mesmo tempo, transformador.

1.4 Um novo ciclo

O ano de 2020 acabou e os professores estavam um pouco mais acostumados com as plataformas digitais, então começa um novo ano e, com ele, um novo paradigma. Na entrada de 2021 veio uma nova transformação, que foi chamada de ensino híbrido; mais uma novidade, mais uma mudança, mais uma adaptação. Professores e alunos tiveram que se reinventar novamente, voltar para a sala de aula, mas não da forma que conhecíamos anteriormente, e sim, de uma nova maneira, no formato escalonado, com turmas fragmentadas, separadas, reduzidas.

Na prática, isto significava que, enquanto um grupo iria para a sala de aula, outro grupo assistia a aula de casa e, na semana seguinte, a ordem era trocada: o grupo de casa iria para a sala de aula e o grupo da sala de aula ficaria em casa. Na teoria, esta história era um pouco diferente, pois como os alunos não eram obrigados a ir para a sala de aula e muito não se sentiam seguros em voltar, optando, assim, por continuar na modalidade remota, o professor retornou para a sala de aula e teve que lidar com uma nova dinâmica, tendo um grupo pequeno na modalidade presencial e um grande grupo na modalidade remota.

Apesar de parecer que o conceito de ensino híbrido surgiu com a pandemia, esta afirmativa está incorreta. O ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa como forma de resolver um grave problema de evasão escolar de alunos que faziam cursos à distância; estes tinham uma sensação de abandono e solidão e, por isso, acabavam se evadindo do curso. Assim, nasceu a intenção nos diversos modelos, com o intuito de oportunizar aos alunos da EAD maior contato com os docentes, a fim de melhorar a motivação e acolhimento, a partir do maior volume de interações presenciais (MACDONALD, 2008 apud BRITO 2020).

A partir de então, o ensino híbrido ganhou o mundo com o status de método de ensino baseado em metodologias ativas, com uma convergência sistemática entre os ambientes presencial e virtual. O ensino híbrido tem se mostrado uma ótima estratégia pedagógica para despertar e desenvolver nos alunos o protagonismo e o desenvolvimento de competências (MORAN, 2015, 2017).

O ensino híbrido na educação, não pode ser caracterizado como um modismo, ele segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, pode-se afirmar que esta modalidade de ensino veio para ficar (BACICHI, NETO, TREVISANI, 2015).

Neste sentido, surge mais um grande desafio para os professores e para a metodologia ativa. Nesta modalidade, o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Não são dois mundos, dois espaços, e sim, um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, híbrida e constante (BACICHI, NETO, TREVISANI, 2015).

1.5 Metodologias Ativas: histórico e conceituação

Para atender a este novo paradigma da educação no século XXI, faz-se necessário adotar outro perfil docente e uma alternativa seria a utilização de Metodologias Ativas de ensino aprendizagem, a fim de acompanhar as demandas atuais da sociedade (MORAN, 2018).

As escolas tradicionais e universidades sentiram a necessidade de mudar para modelos mais centrados, em aprender ativamente com problemas reais e desafios relevantes, combinando atividades individuais com atividades coletivas de ensino-aprendizagem. Para tanto, é importante que seja realizada uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos, bem como da participação e envolvimento dos alunos no processo (MORAN, 2018).

Tais metodologias dão ênfase na educação inovadora, instigando o desenvolvimento da autonomia, protagonismo, curiosidade e tomada de decisão individual e coletiva dos alunos. Estas Metodologias buscam conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas (BORGES; ALENCAR, 2014).

Ao refletir sobre a palavra Protagonismo, encontra-se no dicionário o seguinte: substantivo masculino que significa a qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais: protagonismo juvenil. Característica do personagem principal, mais importante: protagonismo literário, artístico, televisivo, cinematográfico (HOLANDA, 1986).

Freire (1996) defende as Metodologias Ativas, afirmando que, para que haja educação de adultos, é necessário a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias e, com isso, impulsionar as aprendizagens. Segundo Freire (1996), um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente.

Morin (1990) aborda a noção de autonomia humana como sendo algo complexo, uma vez que ela depende de condições culturais e sociais que o ser humano está inserido e no qual

não pode ser compreendido separadamente. Portanto, essa autonomia alimenta-se de dependência entre o indivíduo e a sociedade.

Na busca desta autonomia, as Metodologias Ativas de ensino surgem como uma forma que o professor utiliza para desenvolver o processo de aprendizagem na expectativa de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas de ensino superior, pois a utilização adequada dessas metodologias pode favorecer a autonomia do aluno, instigando-o a despertar a curiosidade e a tomada de decisões individuais e coletivas (BORGES; ALENCAR, 2014).

Ao pesquisar a palavra Autonomia, segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, encontra-se: substantivo feminino que significa a faculdade de se governar por si mesmo; o direito ou faculdade de se reger por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; Direito ao livre arbítrio que faz com que qualquer indivíduo esteja apto para tomar suas próprias decisões (HOLANDA, 1986).

As Metodologias Ativas de ensino são modelos mais centrados em aprender ativamente, utilizando problemas reais do cotidiano do aluno, combinando atividades individuais e coletivas. Segundo Moran (2018), a aprendizagem acontece nas múltiplas buscas que cada um faz a partir dos interesses, curiosidade, necessidades. Tal aprendizagem vai muito além da sala de aula, instigando a criatividade do aluno.

Quando se pesquisa a palavra Criatividade, encontra-se: qualidade da pessoa criativa, de quem tem capacidade, inteligência e talento para criar, inventar ou fazer inovações na área em que atua; originalidade. Essa capacidade de inventar, de criar, de compor a partir da imaginação. Capacidade inata que o falante possui para desenvolver e entender uma quantidade excessiva de enunciados, mesmo os que nunca havia ouvido ou falado antes (HOLANDA, 1986).

Para Freire (1996), a curiosidade dos alunos é um ponto fundamental para a aprendizagem, uma curiosidade no sentido de inquietação, de crítica, que pode ser uma pergunta verbalizada ou não, na procura de esclarecimento. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move diante do mundo.

Esta aprendizagem é mais significativa quando o aluno é motivado a aprender através de atividades que tenham mais sentido para ele, com engajamento em projetos e diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (MORAN, 2018).

Em relação a este tema, Freire (1999) ressalta:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a

suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 25).

O professor não deve de forma alguma limitar a liberdade do aluno, tirando o direito do aluno de ser curioso e inquieto. É essencial que o professor mantenha sua ética respeitando a individualidade de cada aluno, “o respeito a autonomia e a dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66).

Mora (2013) também fala sobre a importância da curiosidade e da emoção no processo de aprendizagem; segundo ele, “é a curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento” (MORA, 2013, p. 66).

Nesta nova metodologia de ensino, a escola tem um papel não somente de ensinar conhecimentos científicos, mas, também, de tornar o aprendizado mais fácil e interessante, fazendo uma relação com o cotidiano do aluno e o conteúdo estudado (MORAN, 2018).

Este papel do professor é muito mais complexo, flexível e dinâmico e consiste em ajudar o aluno na escolha e validação dos materiais mais interessantes, roteirizar a sequência de ações e mediar a interação com cada um dos alunos. Ao pensar no modelo tradicional de ensino, o professor iria preparar uma mesma aula com as mesmas atividades para todos. Hoje precisa ir além e concentrar-se no essencial, ajudar a cada um de acordo com o seu ritmo e necessidades e isso é muito mais difícil e exige maior preparação em todos os sentidos: conhecimento do conteúdo, adaptação, planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades significativas e diferentes (MORAN, 2018).

São situações de aprendizagens planejadas pelo professor em parceria com os alunos que provocam e incentivam a participação dos mesmos, além de uma postura ativa e crítica frente à aprendizagem, onde os alunos não podem ficar em uma postura passiva de assistir aulas, receber e reproduzir informações (MORAN, 2018).

Na concepção, para Barbosa e Moura (2013), aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo, enfim, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva na interação com o professor. Neste ambiente, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não como detentor do conhecimento.

Freire (1996) enfatiza que o educador em sala de aula deve ter respeito aos saberes do aluno, aos saberes socialmente construídos, aproveitando as experiências prévias que os alunos carregam sobre determinado tema; desta forma, o aprendizado é mais significativo.

Para tal tarefa é necessário que o professor faça um mapeamento de seus alunos, traçando um perfil de cada estudante, para entender suas motivações profundas, o sentido que estes dão às atividades, o engajamento em projetos, o diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (MORAN, 2018).

Nos escritos de Moran (2018), encontramos algumas reflexões sobre a forma que a aprendizagem acontece. Para ele, a aprendizagem se constrói num processo equilibrado entre três movimentos principais: a construção individual, a grupal e a orientada.

A aprendizagem construída de forma individual seria a apropriação do conhecimento que o indivíduo faz sozinho, ou seja, a forma como uma determinada pessoa compreende um determinado conteúdo, respeitando o ritmo e as necessidades individuais. A aprendizagem grupal é a que aprendemos com os semelhantes, através de estudos em grupo e atividades com outras pessoas e pares, e a aprendizagem orientada é aquela em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista, um professor que nos orienta e nos ensina (MORAN, 2018).

As Metodologias Ativas enfatizam que o aluno está no centro da aula e o papel do professor é atuar como mediador do processo de ensino aprendizagem, porém, segundo Moran (2018), isso não tira a responsabilidade do professor em organizar a aula de uma maneira atrativa para despertar no aluno o interesse e a vontade de aprender.

Para Berbel (2011), estas metodologias têm o potencial de despertar a curiosidade, trazendo o aluno para se envolver, estimulando o sentimento de engajamento.

Gadotti (1994) também aborda o tema de uma aprendizagem mais significativa através da participação do aluno:

A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. [...] É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. A aprendizagem auto iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e penetrante (GADOTTI, 1994)

Para Berbel (2011), os alunos que se percebem mais autônomos nas interações escolares apresentam resultados positivos em relação à motivação, ao engajamento, diminuindo a evasão escolar, e aumentando o desenvolvimento da autoestima e criatividade na aprendizagem melhorando o entendimento conceitual, à melhoria do desempenho em notas e, em relação ao estado psicológico, aumentando o bem-estar e satisfação com a vida.

O ser humano tem uma necessidade psicológica de se sentir autônomo, reforçando o pensamento de que os indivíduos são naturalmente propensos a realizar uma atividade

acreditando estar fazendo por desejo e não por obrigação. Esta “autonomia significa autogoverno, auto direção, autodeterminação” (GUIMARÃES, 2003, p. 40).

A psicologia cognitiva mostra a importância do chamado *mindset*, traduzindo para a língua portuguesa, a mentalidade para a prontidão e ritmo da aprendizagem. O *mindset* se refere às atitudes, crenças, valores e configurações mentais que cada indivíduo faz para si e influenciam diretamente na maneira como os indivíduos compreendem e julgam a realidade. Este termo significa modelo mental, em que pessoas com uma mentalidade mais aberta podem aceitar melhor os fracassos e desafios em relação a pessoas com a mentalidade mais fechada (DWECK, 2006).

Segundo Dweck (2006), existem dois tipos mais comuns de *mindset*, que podem ser identificados já nos primeiros anos de vida – *mindset* fixo e de crescimento. As pessoas identificadas com o *mindset* fixo são aquelas que se sentem inseguras e acreditam que não têm capacidade para desenvolver sua inteligência, possuidoras de baixa autoestima. As características das pessoas com *mindset* de crescimento estão relacionadas ao otimismo, acreditando no desenvolvimento de seus talentos e habilidades. Elas veem os desafios como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, conseguindo transformar as dificuldades em oportunidades.

O desenvolvimento do *mindset*, na educação, deve ocorrer desde a primeira infância, ficando a cargo do professor a tarefa de incentivar e elogiar seus alunos (DWECK, 2006).

Cabe ao professor estabelecer as condições básicas para o surgimento do estilo motivacional que promova a autonomia do aluno. Este deve adotar a perspectiva do aluno, acolhendo seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional (REEVE, 2009).

A motivação, diferentemente de uma habilidade ou conhecimento, não é resultado de treino ou de instrução, ela pode ser objeto de socialização por meio de estratégias de ensino; neste sentido, o contexto instrucional torna-se fonte de influência para o nível de envolvimento do indivíduo (GUIMARÃES, 2003)

No ambiente social em que se configura a sala de aula, as ações do professor são elementos informativos que definem o comportamento, o envolvimento, as estratégias de pensamento, o grau de esforço esperado dos alunos, suprimindo ou negligenciando suas necessidades psicológicas básicas (GUIMARÃES, 2003, p. 20).

Para Reeve (2009), o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando este nutre interesses pessoais em relação ao aluno, quando oferece explicações racionais fazendo o aluno entender a aplicabilidade e o motivo de estudar determinado conteúdo, quando o professor usa uma linguagem informacional, quando o

professor demonstra paciência com o ritmo de aprendizagem dos alunos e, por fim, quando o professor reconhece e aceita os sentimentos dos alunos (REEVE, 2009).

Berbel (2011) acredita que através do uso de Metodologias Ativas e com a adoção desses comportamentos desenvolvidos pelos professores há o auxílio na formação de futuros profissionais nas mais distintas áreas.

Na visão de Moran (2018), as Metodologias Ativas estão voltadas para uma educação inovadora, apontando a possibilidade de transformar as aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes. Neste sentido, é preciso reinventar a educação, em que a prática pedagógica deve criar contextos autênticos de aprendizagem, a fim de impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Alunos que tem aula com professores que promovem o estilo motivacional desenvolvem a autonomia e criatividade, são mais abertos a desafios, demonstram maior competência acadêmica, maior compreensão conceitual e melhor desempenho, diminuindo a evasão escolar, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos e são mais intrinsecamente motivados (SKINNER; BELMONT, 1993; VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997; PATRICK et al., 2003).

As Metodologias Ativas trazem uma nova concepção do que é ensinar, o que requer mudança de conteúdo, a forma de ensinar, utilizando-se de recursos didáticos diversificados, atuais e tecnológicos, a fim de auxiliar no desenvolvimento de um aluno ativo, protagonista, autônomo, criativo e produtivo (BARBOSA, 2017).

Deve-se considerar também que para realizar tal tarefa, os educadores precisam ter um planejamento nas atividades, elencando os recursos utilizados e organizando a forma de avaliação. Isto demanda dos educadores ações coerentes com organização e critérios a fim de que se conquiste um conhecimento de natureza tanto científica quanto social e ética (MORAN, 2018).

Na visão de Moran (2018), a utilização de Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem exige tanto de professores quanto de alunos, uma postura mais crítica, reflexiva e autônoma. É uma concepção pedagógica em prol de uma aprendizagem significativa, a partir do protagonismo do aluno visando à educação humanista, baseado na ética, transparência, competência, criatividade, inovação e responsabilidade social. Portanto, a educação humanística deve integrar todo e qualquer programa de incentivo ao desenvolvimento do potencial dos colaboradores no processo educativo.

Pátaro e Araújo (2020) dissertam sobre o desafio de repensar a educação, apontando como um dos caminhos possíveis para esta tarefa as adoções de Metodologias Ativas, uma vez que estas estimulam o envolvimento e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, propondo atividades complexas de tomada de decisão, além de exigir a presença ativa do docente neste processo, auxiliando-o à construção do conhecimento.

Muitos são os métodos associados às metodologias ativas que o professor pode adotar para desenvolver a autonomia e o protagonismo dos alunos, levando-o a uma aprendizagem mais significativa, dentre eles, esta pesquisa irá destacar cinco modalidades de métodos que podem ser utilizados, bem como sua aplicabilidade.

1.6 As metodologias ativas no ensino superior e suas possibilidades de aplicação

As possibilidades para desenvolver metodologias ativas de ensino-aprendizagem voltadas para o ensino superior são múltiplas; esta pesquisa irá trabalhar com as metodologias método do caso, gameologia, sala de aula invertida, podcast de conteúdo e aprendizagem baseada em projetos.

1.6.1 Método do caso

Inicialmente, os estudos de caso foram usados na medicina, na psicanálise, na psicologia e no serviço social, e tinham uma finalidade clínica de diagnosticar um problema apresentado por um sujeito e acompanhar o seu tratamento. Com o passar do tempo, a sua atuação foi se ampliando enquanto recurso didático; os estudos de caso são muito usados no direito, administração e medicina com a finalidade de ilustrar o uso de um procedimento e estimular o debate de um tema. Outro método muito popular, atualmente, é o método de *cases*, utilizado na área de administração, que visa mostrar, por meio de um caso exemplar, como uma empresa pode se estruturar e resolver problemas (ANDRÉ, 2013).

Para Ellram (1996), o uso de caso para lecionar proporciona aos alunos a oportunidade de tomada de decisão, bem como solução de problemas num contexto da vida real, como uma base para discussão. São ferramentas que focam a organização e apresentação dos dados para que outros possam entender o contexto organizacional.

Torna-se importante diferenciar o método do caso do estudo de caso. Embora muito semelhantes, eles apresentam diferenças significativas. O estudo de caso é uma técnica de pesquisa qualitativa, que volta as atenções do pesquisador para o diagnóstico de um caso; já o método do caso tem como característica a finalidade pedagógica e serve, sobretudo, para

ilustrar conceitos e desenvolver habilidades nos estudantes, podendo, inclusive, ser elaborado a partir de um estudo de caso (IKEDA; OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

Nesse método, os estudantes são levados a realizar a análise de problemas a partir de conceitos previamente estudados, sendo possível aos alunos julgar qual a decisão mais adequada em relação ao caso apresentado. Essa modalidade de ensino também pode ser aplicada antes de um estudo teórico sobre determinado tema, objetivando estimular os alunos para o estudo. Sendo assim, o método do caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações reais que podem ser encontradas no cotidiano da profissão e habilitando-os a analisar a situação sob diferentes ângulos antes de tomar uma decisão (YIN, 2001).

A natureza do estudo de caso como estratégia de pesquisa, segundo Lüdke e André (1986), pode ser simples e específico ou complexo e abstrato, porém, este deve ser sempre bem delimitado. Além disso, o estudo de caso pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, uma vez que ele tem um interesse próprio, único e particular. Destacam-se em seus estudos as características de casos ricos em dados descritivos e flexíveis que focalizam a realidade de modo complexo e contextualizado.

Evidenciam-se algumas vantagens do método do caso, entre elas, destacam-se que esta metodologia estimula novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento, trazem uma multiplicidade de dimensões de um problema, apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e de suas relações (VENTURA, 2007).

Outra característica importante no uso deste método como ferramenta de aprendizagem, é o estudo de uma unidade, bem delimitada e contextualizada, preocupando-se em não analisar apenas o caso em si, mas o que ele representa dentro do todo, trazendo diversas análises de discussões (VENTURA, 2007).

Corroborando com esta ideia Mayer (2012) ressalta que:

As soluções devem ser encontradas e propostas pelos alunos, que para isso usarão as informações contidas no caso, as teorias apresentadas na disciplina e suas próprias experiências profissionais. [...] a estrutura clássica [...] conta com um dilema central e um protagonista – que promove a identificação do aluno com a situação – [...] é considerada a melhor para provocar a discussão e a geração de ideias, para desenvolver habilidades relacionadas ao julgamento e à tomada de decisão (MAYER, 2012, p.9).

Ressalta-se ainda que a escolha do método do caso não se restringe ao uso de um único tipo de caso, podendo ser várias as suas abordagens, em que a escolha destas deve levar em conta as peculiaridades que devem ser consideradas no momento do planejamento da aula,

cujos intuíto é levar os estudantes a refletirem sobre situações apresentadas no caso, podendo envolver a tomada de decisões (IKEDA; OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

1.6.2 Gameologia

Outra Metodologia Ativa utilizada para compor esta pesquisa foi a gameologia, utilizando-se da ferramenta chamada *Kahoot*.

Kahoot é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos lúdicos, usada como tecnologia educacional em escolas e universidades. Os jogos são testes de múltipla escolha e podem ser acessados por meio de um navegador da Web, *smartphones* ou do aplicativo *Kahoot*.

Para realizar a aula com uso do aplicativo, é necessário, inicialmente, que o professor se aproprie da ferramenta, criando uma conta que poderá ser registrada no próprio *Kahoot*, e necessita apenas de dados básicos, como nome, *e-mail* e senha. O próximo passo é escolher que tipo de atividade pretende conceber, sendo apresentado quatro opções: *Quiz*, para criar perguntas de múltipla escolha, com temporizador em cada uma das perguntas; *Jumble*, que é um conjunto de perguntas de ordenamento, onde os alunos devem acertar a ordem correta em cada uma das perguntas elaboradas pelo professor; *Discussion*, para realização de debates e perguntas abertas; *Survey*, para realização de perguntas com temporizador, sem a atribuição de pontuação nas respostas dadas pelos alunos .

Para esta pesquisa, a modalidade de jogo escolhida foi o *Quiz* com temporizador para cada uma das perguntas e atribuição de pontuação.

A jogabilidade é simples e intuitiva; todos os jogadores se conectam usando um PIN do jogo mostrado na tela comum e usam um dispositivo para responder a perguntas criadas pelo professor. Essas perguntas são projetadas na tela principal do professor ou no telão e na tela do celular; no *tablete* ou monitor dos alunos aparecem apenas as opções de respostas, através de símbolos correspondentes. Na medida em que todos os participantes respondam ou que o tempo estipulado pelo professor acaba, o aplicativo emite em tempo real, na tela do aluno, se a opção de resposta está correta ou não. As respostas podem ser alteradas para atribuir pontos. Os pontos aparecem na tabela de classificação após cada pergunta.

Como já mencionado anteriormente, estamos vivendo em um mundo da “Alta Modernidade” (GIDDENS, 2002) e da “Globalização” (ZAKI LAIDI, 2003), em que os avanços tecnológicos são muitos e tomaram conta das nossas vidas, alterando o modo como nos relacionamos com os outros, surgindo uma “nova linguagem digital e virtual” (ARAÚJO,

2014), em que a grande maioria dos alunos são jovens chamados de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), por isso, é interessante o uso de *games* na educação.

Os jogos digitais, no decorrer dos últimos anos, têm se tornado um novo campo de estudo, como a premissa de que estes podem envolver os jogadores em formas de aprendizagem rica e profunda, num contexto extremamente estimulante (GEE, 2007).

Apesar do conceito do uso de *games* na educação ser relativamente novo, pode-se notar diversas obras sobre o tema no século passado; como exemplo, Roger Caillois (1958) publicou uma obra de referência para o estudo dos jogos em educação e Clark Abt (1970) publicou uma obra que explora as diferentes maneiras pelas quais jogos podem ser utilizados em educação (MATTAR, 2011).

James Paul Gee (2003) foi um dos principais responsáveis pela inserção da discussão sobre *games* educacionais na academia defendendo seus princípios de aprendizagem (MATTAR, 2011).

Mattar (2017) reitera que, apesar de a prática não ser nova, o conceito de gamificação passa a ser utilizado intensamente a partir de 2010.

Segundo Mattar (2011), as aulas devem ser mais dinâmicas, seguindo as mudanças tecnológicas do século XXI, transformando as aulas rigorosamente estruturadas e instrução pré-programada em aulas e fóruns mais abertos, que comecem com alguma informação e instiguem os alunos a contribuir com suas ideias (MATTAR, 2011).

Mattar ressalta que:

Um game pressupõe interação (com os colegas) e/ou interatividade (com os próprios elementos do game), ou seja, a sua exploração não pode se constituir numa “visita guiada, pré-planejada ou pré-enlatada”, mas deve incluir a possibilidade de construção do caminho pelo próprio usuário, liberdade, inclusive certo grau de incerteza, que garantam a imersão do jogador (MATTAR, 2011, p. 51).

Gee (2007) afirma que é necessário selecionar bons jogos digitais para integrar bons princípios de aprendizagem que podem ser usados dentro e fora da sala de aula. O autor afirma que toda e qualquer aprendizagem profunda implica no fato dos alunos se sentirem ativos e participantes, como capacidade de produzir e não se limitar apenas ao consumo passivo dos conhecimentos. O autor ainda acrescenta que o jogo digital pode proporcionar ao aluno uma experiência enriquecedora e útil, pois ao interagir com um *game*, é necessário refletir e encontrar soluções em situações complexas, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Os efeitos da gamificação variam de acordo com o público alvo; segundo Mattar (2017), alguns alunos perdem o interesse nas atividades gamificadas por serem mais velhos

ou pelo fato de já dominarem o conteúdo ou as habilidades a serem ensinadas; além disso, há alunos que não gostam de jogar. Todos estes fatores tornam a gamificação na educação um grande desafio de balancear o jogo com o conteúdo.

É também fundamental, para o sucesso do uso do *game* em educação, definir o objetivo do jogo, sendo este para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos ou ensinar. Entretanto, é possível combinar esses dois objetivos sendo a escolha de um jogo que, simultaneamente, ensine e avalie conhecimentos relacionados à matéria. Cabe ao professor entender o seu objetivo e adaptar o jogo à sua disciplina (MATTAR, 2017).

As tecnologias, se forem bem pensadas e aplicadas, podem ajudar o professor a atingir esses objetivos educacionais, uma vez que permitem uma variedade de possibilidades, além de oferecer aos alunos a oportunidade de ver e exercitar seus conhecimentos, de forma lúdica e com o auxílio de recursos multimídia como som, imagem, texto, vídeo e animação (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017).

Por outro lado, para que se possa garantir, de fato, que a aprendizagem móvel ocorra de maneira produtiva, é necessário que o professor incorpore a cultura digital de utilização desses recursos em suas aulas; além disso é fundamental ter acesso às ferramentas para sua utilização que podem ser o celular, *tablete*, *notebook* ou computador de mesa, para poder explorando todas as possibilidades pedagógicas, transformar as aulas em um ambiente dinâmico e motivador (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017).

Os *games* tendem a se tornar mais uma tecnologia disponível na caixa de ferramentas educacionais dos professores e das instituições de ensino. Uma ferramenta com poder de interação, instigando a criatividade e autonomia do aluno (MATTAR, 2011).

1.6.3 Sala de aula invertida

Segundo Valente (2014), a entrada das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação e nas atividades de sala de aula, trouxeram mudanças na dinâmica escolar, principalmente no que diz respeito a organização dos tempos e espaços da escola, nas relações entre o aprendiz e a informação e interações entre alunos e entre alunos e professor. Esta integração das TDIC nas atividades da sala de aula tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido, sendo que a sala de aula, invertida no inglês *flipped classroom*, torna-se uma das modalidades implantadas no Ensino Superior.

Ainda segundo Valente (2014), existe a modalidade *e-learning*, que se caracteriza por uma parte das atividades serem realizadas totalmente a distância e outra parte ser realizada em

sala de aula; esta modalidade vem sendo denominada de ensino híbrido, misturado ou *blended learning*.

Para Horn e Staker (2015), o *blended learning* ou ensino híbrido mescla dois momentos, um em que o aluno estuda conteúdos e instruções utilizando diversos recursos *online* e outros em que o ensino ocorre dentro da sala de aula, com interação entre alunos e professores, em que este assume uma postura de mediador do conhecimento previamente estudado pelo aluno. Durante as atividades *online* o aluno está no controle, definindo os tempos e momentos de estudo.

À esta autonomia do aluno para escolher os momentos e tempos do estudo, Moran (2018) ressalta que o aluno estuda na modalidade *e-learning* o que é informação básica e deixa para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas.

A sala de aula invertida é capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos, permitindo que os professores personalizem a educação dos estudantes (BERGMANN; SAMS, 2012).

A sala de aula invertida transforma os papéis de alunos e professores, invertendo a estrutura do processo de aprendizagem. A função do professor é dar *feedback* aos alunos, esclarecendo as dúvidas e corrigindo os erros (BERGMANN; SAMS, 2012).

Nas palavras de Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para Surh (2016), a organização da sala de aula invertida permite que cada aluno estude em seu ritmo, nos locais e horários que melhor lhes convém, dando-lhes autonomia. Os encontros presenciais ficam reservados para as atividades que exijam uso de níveis mais aprofundados de reflexão. O aluno precisa ter responsabilidade, pois cabe a ele realizar o estudo prévio dos conteúdos disponibilizados, afim de estar preparado para os encontros presenciais. As atividades desenvolvidas nestes encontros são múltiplas; entre elas, podem ocorrer atividades de discussão, análise e síntese, aplicação, elaboração própria, sempre direcionados por problematizações.

Surh (2016) acrescenta que “as atividades dos encontros presenciais não podem ser organizadas seguindo a metodologia expositiva, e sim, favorecer que os estudantes resolvam situações problema com base nos conteúdos estudados autonomamente” (SURH, 2016, p. 7).

Para que esta metodologia de ensino seja eficiente, ela necessita de quatro pontos fundamentais: o ambiente de aprendizagem deve ser flexível, a cultura de aprendizagem estar focada no aluno, o conteúdo ser selecionado e dirigido pelo docente e é fundamental a

presença de um professor como mediador para tirar as dúvidas e corrigir os erros (BERGMANN; SAMS,2016).

Nessa metodologia, os alunos estudam os conteúdos e as instruções *online* através de videoaulas ou de outros materiais disponibilizados pelo professor em uma plataforma, um ambiente virtual de aprendizagem (A.V.A.) ou através de outras maneiras de comunicação como o e-mail ou *WhatsApp*. A sala de aula presencial passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados previamente, para realizar atividades práticas como resolução de problemas e projetos, para discutir em grupo, laboratórios e etc (VALENTE, 2014).

O tipo de material que o aluno utiliza nos estudos *online* varia de acordo com a proposta pedagógica do professor, porém, Moran (2018) ressalta que estes devem ser interessantes e instigar a curiosidade do aluno.

A sala de aula invertida é uma metodologia relativamente nova, e recebe algumas desaprovações sobretudo no que diz respeito à disponibilidade dos recursos tecnológicos. Segundo Valente (2014), alguns críticos afirmam que o modelo é bastante dependente da tecnologia, o que pode gerar desigualdade devido a condições sociais; outra crítica é em relação a motivação dos alunos para os estudos independentes, e a crítica considerada a mais problemática é o fato do aluno não ler o conteúdo prévio e, com isso, não conseguir acompanhar o que acontece na sala de aula presencial.

Existe uma crítica em relação ao tempo que o aluno fica conectado. A isso, Bergmann e Sams (2016) ressaltam:

Uma preocupação que ouvimos dos adultos é a de que estamos aumentando o tempo de exposição dos alunos ao computador, o que agravaria o sentimento de desconexão de muitos desses adultos em relação à juventude de hoje. A isso respondemos que, em vez de combater a cultura vídeo/digital, nós a exploramos para obter melhores resultados. Já não seria mais que tempo de finalmente adotar os recursos digitais como auxiliares da aprendizagem, em vez de recomendar aos alunos que evitem as ferramentas hoje disponíveis? Parece-nos absurdo que as escolas ainda não tenham assentido a essas mudanças (BERGMANN; SAMS,2016, p. 41).

Para todos esses apontamentos existem soluções que podem ser implantadas para superar cada dificuldade. Por isso, o professor deve conhecer bem a realidade dos alunos para poder resolver os possíveis problemas. Por exemplo, Bergmann e Sams (2012) gravam DVDs para os alunos que não dispõem de internet em casa. Outra solução seria a realização de tarefas ou atribuição de notas para as atividades, incentivando, desta maneira, que os alunos se preparem antes das aulas (VALENTE, 2014).

Freire (1996) defende a ideia da liberdade e autonomia dos alunos; segundo o autor, a liberdade do ser humano amadurece no confronto com outras liberdades, pois “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 41).

1.6.4 Podcast de conteúdo

Outra Metodologia Ativa que foi utilizada para a construção desta pesquisa foi o *Podcast* de conteúdo. A palavra *Podcast* advém do laço criado entre *Ipod*, aparelho produzido pela *Apple* que reproduz mp3 e *broadcast*. Em telecomunicações e teoria da informação esta palavra significa um método de transferência de mensagem para todos os receptores, simultaneamente. O *Podcast* pode ser definido como um episódio personalizado gravado nas extensões mp3 ou mp4, ou em outros formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio num espaço relativamente pequeno (JUNIOR; COUTINHO, 2009).

O *Podcast* é uma tecnologia de informação e comunicação (TIC), considerada uma ferramenta da *Web 2.0*, largamente utilizada no contexto educacional, em diferentes países. É uma ferramenta que pode ofertar imensos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se de novos métodos e técnicas educativas (REZENDE, 2007).

Podcast basicamente são arquivos de áudio que podem ser ouvidos diretamente na *web* ou descarregados para o computador ou um dispositivo móvel, em um processo que pode ser automatizado (AGUIAR, CARVALHO, CARVALHO, 2008). Segundo os autores, o *podcast* pode ser considerado como o renascimento do áudio para fins educativos.

De acordo com Junior e Coutinho (2009, p. 2118):

Num mundo globalizado onde o tempo é cada vez mais escasso, o podcast surge como uma tecnologia alternativa de apoio ao ensino tanto na modalidade a distância como presencial. Permite ao professor disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio que podem ser ouvidos a qualquer hora e em diferentes espaços geográficos.

Existe uma série de termos que estão associados ao conceito de *Podcast*, entre eles, estão o *podcast* como sendo uma página, site ou local onde os ficheiros áudio estão disponibilizados; o *podcasting* é o ato de gravar ou divulgar os áudios na *Web*; o *podcaster* que se refere ao indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava o áudio (JUNIOR; COUTINHO, 2007).

Medeiros (2007) classifica os *podcasts* em quatro modelos diferentes: o modelo metáfora, o modelo editado, o modelo registo e o modelo educacional. O modelo metáfora possui características semelhantes a um programa de rádio contendo elementos característicos como o locutor/apresentador, blocos com musicais, vinhetas, notícias e entrevistas. O modelo

editado o *podcast* fica disponível no seu site para poder ser ouvido posteriormente pelo ouvinte. O modelo registro também é conhecido como *audioblog* e possui temas diversos. No modelo educacional é possível disponibilizar aulas via áudio.

Segundo Junior e Coutinho (2007, p. 2122), o aluno aprende mais quando ele é estimulado a gravar um episódio, uma vez que eles terão maior preocupação em organizar um conteúdo coerente.

O *podcast* educacional é uma tendência pedagógica aliada ao uso de novas tecnologias apontando um novo caminho a seguir. É mais uma ferramenta que o professor pode lançar mão sendo capaz de promover novos métodos ensino-aprendizagem e contemplar normas e diretrizes que irão ajudar a moldar novos paradigmas sobre ensinar e aprender (COUTO, 2017).

1.6.5 Aprendizagem baseada em projetos

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) ou Project-Based Learning (PBL) tem seu foco direcionado na realização de tarefas. Esta metodologia de ensino propicia uma aprendizagem na qual o aluno torna-se o protagonista na produção do seu conhecimento. Utiliza uma abordagem sistêmica, envolvendo os alunos na construção do saber e competências por meio de um processo de investigação de questões complexas, tarefas autênticas e produtos, cuidadosamente planejadas com vista a uma aprendizagem eficiente e eficaz (MASSOM et al, 2012).

Rocha e Lemos (2014) destacam as três categorias desta metodologia: (1) projeto construtivo, no qual o objetivo é construir algo, propondo uma solução nova, um novo olhar, estimulando a criatividade e inventividade do aluno; (2) projeto investigativo, no qual se busca o desenvolvimento da pesquisa científica sobre uma questão ou situação; (3) projeto didático ou explicativo, que tem como objetivo explicar, ilustrar, revelar os princípios científicos de funcionamento de objetos.

O desenvolvimento da metodologia da aprendizagem baseada em projetos não é uma metodologia nova; registros apontam suas origens em 1900, quando o filósofo americano John Dewey (1859 – 1952) comprovou o “aprender mediante o fazer”, em que ele valoriza e contextualiza a capacidade de pensar dos alunos na aquisição do conhecimento de forma gradativa, resolvendo situações reais em projetos referentes aos conteúdos na área de estudos (MASSON; MIRANDA; MUNHOZ JR.; CASTANHEIRA, 2012).

Bender (2014, p. 9) acrescenta que:

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções.

Campos (2011) ressalta que a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) tem sido um dos principais focos da discussão não apenas como abordagem de Metodologias Ativas, mas também como alternativa para se elaborar currículos e se adotar práticas inovadoras na educação, surgindo como uma estratégia de ensino e aprendizagem do século XXI, em que a forma de ensinar e aprender vem sofrendo transformações, passando a exigir muito mais empenho dos alunos e dos professores. O professor passa a refletir sobre a atividade docente e mudar suas práticas, deixando de lado a postura tradicional de especialista em conteúdo para treinador de aprendizagem, além de estimular os estudantes a assumirem maior responsabilidade por sua própria aprendizagem, compreendendo que o conhecimento deve ser construído através de seu esforço pessoal e envolvimento com a atividade, sendo assim, mais duradouro do aquele obtido apenas por informações de terceiros.

A aprendizagem deve ser valorizada, tanto em seu formato formal e não formal, que contempla a formação completa do ser humano, pois aprendizagem e competência são as duas faces de uma política de educação e formação centrada no conhecimento (RUTHES, CUNHA, 2008). Para tanto, a educação deve transcender o conhecimento para a competência e o ensino para a aprendizagem, sendo os alunos protagonistas da sua própria aprendizagem, de forma ativa na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de suas competências (GOODSON, 2001).

A construção da aprendizagem só acontece, de forma integral, quando o aluno é ativo, quando está interessado no que está fazendo, quando sua motivação é intrínseca. Isso significa que a aprendizagem, para ser bem sucedida, deve se autogerada, auto conduzida e autossustentada. Ela decorre do fazer do aluno e não do mostrar do professor (MASSON; MIRANDA; MUNHOZ JR.; CASTANHEIRA, 2012).

Sendo assim, pode-se dizer, que a aprendizagem acontece quando os alunos se envolvem em projetos, de sua própria escolha, que o faz de acordo com seus interesses. Esta é a aprendizagem mais desejável, pois ela permite: 1) Incentivo à motivação, através da aprendizagem, projetar e construir sua própria vida; 2) Incentivo aluno a investigar e explorar seus interesses e atribui ao educador a responsabilidade de encontrar os meios de tornar tal atividade uma competências básicas necessárias; 3) Evita que a aprendizagem seja passiva, monótona e desinteressante, possibilitando o envolvimento ativo do aluno, tanto na elaboração dos seus projetos de aprendizagem, quanto na sua implementação e avaliação,

tornando a aprendizagem ativa e significativa; 4) Procura estabelecer uma relação entre os motivos da aprendizagem, evidenciando não somente o que acontece na escola mas também na vida, ouvindo as experiências dos alunos; 5) Rejeita a noção errônea de que todas as pessoas precisam aprender as mesmas coisas, pelos mesmos métodos, nos mesmos ritmos e nos mesmos momentos, independentemente de seus interesses e de suas aptidões; 6) Refuta a ideia de que o objetivo do aprendizado escolar é definido como a absorção de grandes quantidades de informações e que o aprender seja visto como o subproduto esperado da ação do professor; 7) A tecnologia digital é parte integrante e indissociável na metodologia de projetos de aprendizagem sendo um espaço efetivo para: interação, aprendizagem colaborativa, disseminação de processos e resultados (MASSON; MIRANDA; MUNHOZ JR.; CASTANHEIRA, 2012).

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão abordados os procedimentos metodológicos adotados para a execução desta pesquisa, bem como os caminhos traçados para atingir os objetivos propostos, haja vista que as metodologias escolhidas visam responder aos problemas formulados e atingir os objetivos do estudo de forma eficaz. Minayo (2001, p. 16) enfatiza que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Além disso, também será apresentada à instituição de ensino que incorreu nesta pesquisa, bem como a seus participantes, os instrumentos e métodos utilizados para desenvolver as Metodologias Ativas nas aulas e a contextualização sobre as pesquisas *online* e os procedimentos éticos de coleta de dados.

2.1 Características da pesquisa

A presente pesquisa foi classificada como sendo um estudo de caso empírico, exploratório, de caráter qualitativo, caracterizado como pesquisa participante.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o parecer de número 4.328.749, na data de 08 de outubro de 2020.

O posicionamento metodológico adotado para a análise dos resultados é o Método Interpretacionista, que defende o estudo do homem como sendo um ser ativo, que interpreta o mundo em que vive de forma contínua. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas que interagem, interpretam e constroem sentido nas relações (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Yin (2001, p. 28) fala que as estratégias da adoção no estudo de caso são mais eficientes quando as perguntas colocadas na problematização são do tipo ‘como’ e ‘porque’, além disso, ela é mais indicada quando os fenômenos estudados são contemporâneos e inseridos em algum contexto da vida real.

Em relação ao estudo de caso, as autoras Lüdke e André (1986) ressaltam que a interpretação em contexto busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Para se entender melhor a vida do grupo pesquisado, o contato com o campo estudado deve ser direto, tendo uma longa duração, além disso, a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta.

Yin (2001) enfatiza que durante longo tempo o estudo de caso tem sido estereotipado nas pesquisas científicas, em que a principal crítica seria a falta de rigor científico, uma vez que o pesquisador está sujeito a aceitar evidências equivocadas ou visões tendenciosas, porém, apesar desse estereótipo, ele continua sendo usado principalmente em pesquisa nas ciências sociais, nas disciplinas tradicionais como psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, história e economia, além de áreas voltadas à prática, como planejamento urbano, administração pública, política pública, administração, trabalho social e educação.

Os dados empíricos podem usar análise de três formas, a quantitativa, a qualitativa ou a combinação de ambas, sendo os resultados quantitativos expressos em termos numéricos e

confiáveis, os resultados qualitativos são frequentemente expressos verbalmente, criando uma compreensão dos relacionamentos ou interações complexas (OLIVEIRA, 2011).

Lüdke e André (1986) defendem o uso dos métodos qualitativos em pesquisa social, haja vista que, devido à complexidade dos fenômenos sociais, não seria interessante adotar somente o método quantitativo que realiza a mensuração numérica, mas usar o método qualitativo a fim de traduzir as opiniões, informações e feedbacks dos participantes, fruto do contato direto do pesquisador com a situação, relatando a perspectiva dos participantes. O caráter qualitativo da pesquisa em questão está na apresentação e análise do diário de campo desenvolvido pela professora pesquisadora contendo as atividades executadas ao longo do semestre, bem como os feedbacks recebidos em relação às atividades desenvolvidas.

Para Minayo (2001), o método qualitativo tem recebido efetivo reconhecimento e aceitação, mostrando-se uma alternativa viável e de grande valor sobretudo para pesquisas na área de saúde, antropologia e sociologia. Segundo a autora, este fato ocorre devido a experiência do pesquisador como sendo fator determinante para a interpretação dos dados, principalmente, pela subjetividade das respostas. Minayo (2001) ainda acrescenta:

...preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos... (MINAYO, 2001, p. 14).

Para Oliveira (2011), o princípio geral da pesquisa qualitativa é que os dados devem ser articulados como teorias, sendo os mesmos importantes na construção do conhecimento, podendo permitir, ao pesquisador, o início ou a reformulação de uma teoria, ou ainda clarificar abordagens já consolidadas, sem que seja necessária a comprovação formal quantitativa.

Triviños (1987) complementa esta ideia ao discorrer que a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base as observações e percepções dos fenômenos dentro do um contexto, procurando captar sua essência.

Em relação à fase exploratória da pesquisa, Minayo (2001) diz que esta é de suma importância, uma vez que compreende a etapa da escolha do tópico de investigação, de delimitação do marco teórico conceitual e dos instrumentos para coleta de dados e da exploração de campo.

Em relação à pesquisa participante, Lüdke (2016) ressalta que este método tem sido criticado por alguns autores devido ao fato de se opor à racionalidade técnica das pesquisas quantitativas.

Corroborando com este pensamento, Schmidt (2006) discorre que:

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Desde as primeiras experiências etnográficas, pesquisador e pesquisado foram, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento e a natureza destas complexas relações estiveram, e estão, no centro das reflexões que modelam e matizam as diferenças teórico-metodológicas (SCHMIDT 2006, p. 14)

A pesquisa participante tem como característica proporcionar ao pesquisador uma forma de observação participante em que terá o contato direto, empírico, com o objeto de estudo. Assim, a presente pesquisa é fruto da investigação do sujeito pesquisador e de sua interação com os sujeitos pesquisados.

André (2013, p. 97) corrobora com este pensamento ao afirmar que “se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” e ainda acrescenta que:

Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Desta forma, será assumido ao mesmo tempo um olhar de pesquisador e também de sujeito, pois, para Morin (1990), não há como separar a realidade do mundo e o sujeito que a observa.

Existe a modalidade de pesquisa-ação integral, em que ocorre um entendimento entre pesquisadores e demais participantes; esta é coordenada através de um contrato formal ou informal estabelecido entre as partes, a respeito dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa-ação. O método da pesquisa-ação conduz uma pesquisa e a construção de significações ancoradas na observação e na ação (THIOLLENT; COLETTE, 2014).

A coleta de dados, para a realização desta pesquisa, baseia-se de duas formas.

A primeira foi realizada no ano letivo de 2020, na modalidade de ensino remoto com a turma de Administração, contendo 13 participantes, quando foi elaborado um de campo, contendo as impressões e observações dos discentes em relação às metodologias aplicadas, bem como o registro dos comentários e feedback, e a realização de três questionários, sendo o primeiro com o objetivo de investigar o grau de conhecimento dos mesmos em relação às Metodologias Ativas; o segundo objetivou realizar o levantamento dos dados, a fim de traçar o perfil, e o terceiro questionário, foi realizado para que os alunos avaliassem as metodologias

aplicadas nas aulas, mensurando o envolvimento, a autonomia e a criatividade, além de colher os feedbacks.

A segunda forma de coleta de dados foi realizada no ano letivo de 2021, na modalidade de ensino híbrido, com os alunos das turmas de Administração, Ciências Contábeis, Marketing e Processos Gerenciais, totalizando a participação de 59 discentes, a fim de avaliar o uso das Metodologias Ativas nesta modalidade de ensino.

Moran (2018) ressalta a importância de fazer um mapeamento dos alunos a fim de traçar o perfil do estudante. Além disso, é fundamental acolher afetivamente os alunos, aproximando-se do universo deles, entender como eles enxergam o mundo para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, aceitando desafios criativos e empreendedores. Desta forma, o professor está mais apto a trazer uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

Freire (1996) complementa que ensinar exige compreender a realidade e a subjetividade do sujeito que aprende. “Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 28).

2.2 A instituição e seus sujeitos

O recorte temporal para a realização desta pesquisa foram os alunos do curso Bacharel em Administração do ano letivo de 2020, na modalidade de ensino remoto, e os alunos dos cursos de Bacharel e Administração, Bacharel em Ciências Contábeis e dos cursos Tecnológicos de Marketing e Processos Gerenciais do ano letivo de 2021, na modalidade de ensino híbrido, da Faculdade Alfa de Umuarama Pr. - UniAlfa.

De acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) da Faculdade Alfa de Umuarama Pr. – UniAlfa, com sede na cidade de Umuarama, Estado do Paraná, é uma instituição particular de ensino superior, que foi credenciada pelo Ministério da Educação/MEC, através da Portaria n.º 1.390, de 14 de novembro de 2008.

Umuarama está situada no Noroeste do estado do Paraná e faz parte da Microrregião da Amerios - Associação dos Municípios de Entre Rios. Segundo o IBGE (2016), a população estimada de Umuarama, para 2016, é de 109.132 habitantes. Possui 45 escolas municipais, 33 estaduais e 27 particulares.

A missão de uma instituição é “constituir-se em centro de excelência no campo do ensino superior, construindo uma educação comprometida com a ética, a cidadania e o

conhecimento, resultando na formação de profissionais aptos a contribuírem no desenvolvimento da sociedade” (PPC, 2019).

Sua visão é “ser reconhecida como um Grupo Educacional de excelência, consolidado no ensino nos seus diversos níveis e modalidades” (PPC, 2019).

Os preceitos do PPI da Faculdade Alfa de Umuarama Pr. - UniAlfa fixam os propósitos e metas a serem alcançados durante a formação dos alunos os critérios norteadores para a definição do perfil do egresso pautam-se por uma visão humanista, que internaliza valores como responsabilidade social, justiça e ética profissional. O intuito da seleção de tais valores pauta-se na construção de uma cidadania ativa dos egressos.

Ainda de acordo com dados do PPC, os cursos têm como objetivo a formação de profissionais dotados de capacidade técnica, consciência crítica, capazes de contribuir para o sucesso do processo decisório das instituições públicas e privadas, atuando como agente ativo e de orientação na busca da obtenção de resultados positivos contribuindo para o desenvolvimento regional.

O perfil profissional do egresso, segundo o PPC dos cursos, engloba um profissional com visão sistêmica da organização para promover ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis e gerando processos eficazes. O perfil desejado do egresso preconiza um profissional com formação generalista, técnico-científica, crítico, reflexivo e criativo, com habilidades em relações humanas e com capacidade de adaptação a situações novas. Em linhas gerais, deverá ser capaz de se adaptar, de modo flexível, crítico e criativo, às novas situações e propor a resolução de problemas, considerando os seus aspectos ambientais, tecnológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Deverá ter condições de reconhecer as especificidades regionais e locais, relacionadas a sua área de atuação, contextualizando-as e correlacionando-as a realidade nacional e mundial (PPC, 2019).

No total, participaram da pesquisa no ano de 2020, 13 alunos, e no ano letivo de 2021, 59 alunos, sendo estes, na sua maioria, com idade entre 18 a 25 anos. Pode-se notar que a totalidade da sala é composta com o que Prensky (2001) denominou de nativo digital, que refere-se àquelas pessoas nascidas após 1980 e que tem grande habilidade para usar as tecnologias digitais, relacionando-se com os demais através das mídias e redes sociais. Estes jovens estão cada vez mais acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais em detrimento a procurarem em livros ou na mídia impressa. A diferença desta geração de jovens estudantes se distingue das gerações anteriores

não apenas ao uso da tecnologia, mas também em outros aspectos, tais como as vestimentas, as gírias e os gostos musicais (PRENSKY, 2001).

2.3 Metodologias aplicadas

A metodologia adotada pela Faculdade Alfa de Umuarama - UniAlfa na implantação das aulas remotas no ano de 2020 foi dividida em dois momentos de aula.

O primeiro momento foi a determinação de que cada professor deveria gravar um vídeo por semana, explicando o conteúdo, com duração de até 10 minutos e disponibilizá-los na plataforma Matheus acadêmico, uma plataforma exclusiva da faculdade para postagem de conteúdos e trabalhos, em que cada aluno tem uma senha de acesso. Estas aulas ficam armazenadas no drive e podem ser acessadas pelos alunos a qualquer momento.

O segundo momento foram as aulas ao vivo com todos os alunos conectados junto com o professor no mesmo ambiente virtual, proporcionando um encontro para a interação dos mesmos e a explicação mais aprofundada dos conteúdos previamente disponibilizados. Tanto as aulas gravadas como as aulas ao vivo foram desenvolvidas na plataforma *Google Meet*.

Foram estipulados também dois trabalhos a ser realizados a cada bimestre com dias específicos para serem postados. Cada trabalho com o valor de 1,5 pontos e mais 1,0 ponto de conceito pela participação em sala de aula, totalizando 4,0 pontos de trabalho.

A prova foi realizada no formato remoto e disponibilizada aos alunos pelo sistema Matheus. Esta ficava disponível por um período de 24 horas. A nota máxima da prova é 6,0 pontos, somando-se mais 3,0 pontos dos trabalhos e 1,0 ponto pela presença e participação em aula, totalizando o valor de 10,0 pontos.

Todas estas informações foram disponibilizadas aos alunos, via WhatsApp oficial das turmas, através de uma cartilha intitulada roteiro de estudos, a fim de auxiliar os mesmos com relação a disciplina de estudo e cronogramas de atividades (ANEXO 1).

De acordo com Moreira, Henriques e Barros (2020) todo este processo de globalização da economia e da comunicação, com o auxílio da evolução das tecnologias, fez com que surgisse uma consciência de mundialização em rede, impulsionando o nascimento de novos paradigmas de comunicação educacional em um novo cenário de ensino e de aprendizagem digital. Devido à pandemia mundial do COVID 19, todas estas mudanças no cenário educacional se agudizaram, forçando transformações rápidas e emergenciais, gerando uma obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, naquilo que tem sido denominado de ensino remoto emergencial.

E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando vídeoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Porém, nota-se a importância de buscar um ensino de qualidade, realizando a transição do ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede; isto significa ir muito além de uma transferência de práticas presenciais para a virtual, urge agora criar modelos de aprendizagem *online* que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas (MONTEIRO; MOREIRA; ALMEIDA, 2012).

No ano letivo de 2021, as aulas foram para a modalidade de ensino híbrida; isto implicou em salas de aula escalonadas com metade da turma na modalidade presencial e a outra metade na modalidade remota, sendo transmitida na plataforma *Google Meet*. Porém, devido às incertezas e insegurança do momento vivido, os discentes não eram obrigados a participar das aulas na modalidade presencial, podendo optar por continuar assistindo-as de casa. A metodologia em relação aos trabalhos e provas, seguiu-se a mesma do ano anterior.

A fim de desenvolver uma metodologia ativa com os alunos, as aulas foram divididas em várias atividades, buscando um maior envolvimento do aluno com a aprendizagem, fazendo com que eles participassem da construção do saber.

A primeira atividade proposta foi o estudo de caso, em que os alunos deveriam realizar uma pesquisa nas empresas em que trabalham ou em outras empresas da região, no caso de não estarem trabalhando, sobre a atuação do Psicólogo Organizacional nesta empresa. Tais informações foram transformadas em um relatório e trazidas na aula da semana seguinte para serem apresentadas aos demais em um formato de um bate papo, a fim de realizar uma investigação sobre o tema. Neste momento, a professora/pesquisadora atuou como mediadora do conhecimento, fornecendo feedbacks aos alunos e complementando as informações com um *slide* que falava sobre as várias áreas de atuação do psicólogo e sobre os diversos vieses da psicologia organizacional.

A Metodologia Ativa Estudo de Caso também foi aplicada em outro momento, em que a professora passou um trabalho para os alunos desenvolverem com o tema Conflitos de Geração. Para a realização deste trabalho, foi disponibilizada uma série de reportagens do Jornal da Globo sobre o assunto, seguido de uma apresentação em Power Point sobre as gerações, caracterizando cada uma delas. Na sequência, os alunos realizaram um estudo de caso nas empresas que trabalham e montaram um organograma contemplando as funções da

empresa e elencando a geração de cada cargo com as gerações estudadas. No caso dos alunos não estarem trabalhando, eles podem escolher uma empresa para fazer esta atividade. A atividade foi realizada individualmente e entregue em um documento do Word via Sistema Matheus – um sistema próprio da faculdade para serem postados os trabalhos e os *slides* das aulas.

De acordo com Ventura (2007), descrever e caracterizar estudos de caso é uma tarefa complexa, uma vez que esta metodologia pode ser usada de modos diferentes, com abordagens quantitativas e qualitativas, não só na prática educacional, mas também como modalidade de pesquisa.

Ikeda; Oliveira; Campomar (2005) ressaltam que este método do caso é uma ferramenta pedagógica que vem sendo cada vez mais disseminada no ensino, incluindo o campo da administração de empresas, com o intuito de desenvolver algumas habilidades, tais como, as analíticas, as atividades de tomada de decisão e trabalho em equipe. Este método de ensino-aprendizagem não se restringe ao uso de um único tipo de caso, são várias as suas abordagens.

Outra Metodologia Ativa utilizada foi a gameologia que foi aplicada através do aplicativo *Kahoot*, que é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos e acessada pelo celular. Foram duas rodadas de jogos em que os alunos foram testados com relação aos seus conhecimentos dos conteúdos aprendidos sobre a Experiência de Hawthorne e sobre os conhecimentos aprendidos em relação aos tipos de comunicação.

Fardo (2013) esclarece que a utilização destas tecnologias como a gamificação e/ou gameologia consiste na utilização de elementos de jogos digitais e games, como ferramentas didáticas.

De acordo com Moraes (2017) é cada vez mais crescente o uso de ferramentas tecnológicas e de softwares entre outras tecnologias como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, mostrando ser uma excelente prática em educação por promover a motivação e o engajamento dos estudantes em atividades de resolução de problemas, além de fortalecer o desenvolvimento do senso crítico e a revisão dos conteúdos estudados.

A sala de Aula Invertida é outra Metodologia Ativa que foi aplicada com o conteúdo de Inteligência Emocional tendo como objetivo desenvolver a liderança do gestor. Para esta tarefa ser realizada os alunos leram dois textos sobre Inteligência Emocional, que foram disponibilizados uma semana antes da aula e levaram para a aula o recorte de quatro passagens dos textos que mais chamou atenção com seus comentários individuais; tais

passagens foram debatidas em sala de aula. Esta atividade foi apresentada em formato de Power Point e os alunos foram organizados em duplas.

De acordo com Valente (2014), a lógica da sala de aula invertida propõe uma correlação entre momentos presenciais e virtuais, em que existe o auto estudo mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Desta forma, o conteúdo é estudado no formato *online* antes do encontro entre alunos e professor e o momento em sala de aula passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios, entre outras.

Corroborando com este pensamento, Suhr (2016) ressalta que esta maneira de organizar a aula permite que cada aluno estude em seu ritmo e fortalecendo a sua autonomia, respeitando os locais e horários que melhor lhe convém, permitindo ao aluno ser o sujeito de sua própria aprendizagem, deixando para os momentos presenciais atividades que exijam uso de níveis mais aprofundados de reflexão.

Outra Metodologia Ativa utilizada foi a elaboração de um Podcast de conteúdo, em que os alunos leram os *slides* de 01 ao 26 do conteúdo em Power Point disponibilizado pela professora no início do bimestre, com o tema da ergonomia no trabalho e as principais doenças ocupacionais que mais acometem os trabalhadores; após a leitura do conteúdo, os alunos assistiram a uma aula gravada de aproximadamente 12 minutos, contendo explicações da professora sobre o conteúdo e, ao final, eles gravaram um Podcast via áudio falando sobre o que aprenderam com a aula.

Este Podcast foi enviado via WhatsApp oficial da turma. A professora ouviu os Podcasts e realizou o feedback de cada áudio enviado, respondendo possíveis dúvidas ou esclarecendo algum conceito que, eventualmente, tenha ficado sem contemplação.

Segundo Bottentuit Junior (2007), o Podcast emergiu a partir da publicação de arquivos de áudio na internet. O termo podcast é a soma das palavras *Ipod*, que é um dispositivo de reprodução de áudio/ vídeo, e *broadcast*, que significa um método de transmissão ou distribuição de dados. Contudo, o uso do Podcast está sendo utilizado nos mais variados contextos, desde o âmbito dos negócios, em programas de telejornais e entretenimento, programas de carácter científico entre outros. Na área da educação esta ferramenta está sendo utilizada para a transmissão e disponibilização de aulas, em especial, na formação a distância.

Destaca-se diversas vantagens na utilização do Podcast em educação, tais como aumentar o interesse do aluno na aprendizagem dos conteúdos por ser uma nova modalidade de ensino que respeita o ritmo de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem uma vez

que esta ferramenta possibilita a aprendizagem em outros ambientes além da sala de aula. Ao serem estimulados a gravar episódios, os alunos aprendem mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto para os colegas e professores, além do fato de que, quando o aluno fala e ouve, constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler (BOTTENTUIT JUNIOR, 2007).

Para trabalhar a metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos, o conteúdo foi a Teoria das Inteligências Múltiplas. Este trabalho foi desenvolvido em duplas em que cada um estudou uma inteligência desenvolvida por Howard Gardner em seu livro: *Inteligências Múltiplas* disponível na biblioteca da faculdade e disponível também em apresentação de Power Point disponibilizada pela professora no início do bimestre. Os alunos montaram uma atividade para aplicar na sala, no formato remoto, que contemple o desenvolvimento de tal inteligência.

Esta atividade foi dividida em duas partes:

Primeiro foi um trabalho teórico explicando o conceito da Teoria das Inteligências Múltiplas. Este trabalho foi formatado no Word e entregue para a professora na plataforma *online* da faculdade Alfa, chamada Sistema Matheus.

A segunda parte do trabalho foi a aplicação de uma atividade aos demais alunos da sala e a explicação de como esta atividade pode ajudar a desenvolver a inteligência em questão.

A forma com que os alunos desenvolveram as atividades foi decidida pelas equipes de trabalho, onde cada um teve que desenvolver a sua criatividade para esta tarefa.

Devido as transformações socioeconômicas e culturais do mundo moderno, a educação deve sofrer dinamizações para tornar o ensino mais motivador, envolvente e interessante, a fim de transformar conhecimento em competência (MASSON; MIRANDA; MUNHOZ JR.; CASTANHEIRA, 2012)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) parece ser uma forma eficiente de envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os mesmos devem desenvolver projetos autênticos e realistas, baseados em tarefas que são altamente motivadoras, buscando desenvolver-se em um trabalho cooperativo, desta forma, aumentando a motivação para aprender. Vários termos são associados ao uso desta metodologia, entre elas, destaca-se aprendizagem investigativa, aprendizagem autêntica e aprendizagem por descoberta, contudo, a aprendizagem de ensino geral é a mesma em que os alunos identificam

e buscam resolver problemas do mundo real, além de desenvolver projetos que podem ser utilizados. Tais projetos podem ser focados em apenas um sujeito ou podem ser interdisciplinares (BENDER, 2014).

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Como já observado anteriormente, as tecnologias vêm invadindo o cotidiano das pessoas. A popularização das tecnologias permitiu ao ser humano viver em uma sociedade altamente conectada e globalizada, onde as distâncias foram reduzidas, trazendo uma nova forma de se relacionar com o mundo. Estamos experimentando um mundo tecnológico, em que, constantemente, se desenvolvem e reinventam, com isso, vivenciamos os acontecimentos do mundo a nossa volta a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (PEREIRA; SILVA. 2010).

Pereira e Silva (2010), ao debaterem sobre a importância das TIC para a nossa sociedade, afirmam que:

As modificações ocasionadas nos processos de desenvolvimento, e suas consequências na democracia e cidadania, convergem para uma sociedade caracterizada pela importância crescente dos recursos tecnológicos e pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com impacto nas relações sociais, empresariais e nas instituições. É a denominada Sociedade da Informação e do Conhecimento que cogita uma capacidade constante de inovação (PEREIRA; SILVA. 2010, p. 152).

Devido às exigências trazidas pelos avanços tecnológicos e as transformações geracionais, foram sendo desenvolvidos novos modelos e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldado por ela. Segundo Castells (2003) é um novo sistema de comunicação que fala a mesma língua universal digital.

A presente pesquisa, utilizou-se da ferramenta *Google Forms* para criar e aplicar os formulários de avaliação aos alunos tanto no ano letivo de 2020 quanto de 2021. Esta ferramenta foi escolhida devido ao fato das aulas estarem na modalidade remota (2020) e híbrida (2021), sendo impossível o encontro presencial com os alunos ao mesmo tempo.

Mota (2019) salienta que os formulários do *Google Forms* podem servir tanto para a prática acadêmica quanto para a prática pedagógica, em que o professor poderá utilizar esses recursos para tornar suas aulas mais atrativas e participativas, ou para realizar avaliações e/ou pesquisas de opinião.

O *Google Forms*, é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no *Google Drive*. Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes. Sua estrutura pode

ser com perguntas objetivas, subjetivas ou ambas, depende do objetivo do formulário. É um serviço gratuito e de fácil acesso, basta apenas ter uma conta no *Gmail*. Dessa forma, os formulários ficam armazenados no Servidor do *Google*, podendo ser acessados de qualquer lugar e não ocupam espaço no computador (MOTA, 2019).

As vantagens em relação ao uso da ferramenta estão associadas ao fato do *Google Forms* possibilitar o acesso em qualquer local e horário, bem como de vários dispositivos móveis como *smatphones* ou tablets e ainda pode ser acessado pelo *notebook* ou *desktop*, trazendo agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois as respostas aparecem imediatamente para o aplicador. Além disso, a pesquisa pode ser enviada via *e-mail* ou através de um *link*. Em síntese, o *Google Forms* pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso, em especial, para a coleta e análise de dados. Outra vantagem da utilização desta ferramenta é a forma como são apresentados os resultados da pesquisa, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas práticas e organizadas, ficando mais fácil de ser interpretados (MOTA, 2019).

Para a realização deste projeto foram utilizados no ano de 2020 três questionários com objetivos distintos. O primeiro é realizar um levantamento do grau de conhecimento dos alunos em relação as Metodologias Ativas, a fim de ter uma visão da compreensão do aluno em relação à temática. O segundo questionário teve como objetivo realizar o levantamento dos dados dos alunos a fim de traçar o perfil. O terceiro questionário serviu para realizar a avaliação em relação à metodologia aplicada nas aulas, mensurar o envolvimento dos alunos, a autonomia, a criatividade e colher os *feedbacks*, além das contribuições do diário de campo E, no ano de 2021, um questionário a fim de realizar uma avaliação do uso destas metodologias no ensino remoto.

2.5 Procedimentos éticos na coleta de dados

A coleta de dados na modalidade *online* vem sendo utilizada há alguns anos, mas devido à pandemia do Coronavírus – COVID 19, ela ganhou ainda mais relevância, uma vez que os encontros presenciais foram substituídos por encontros remotos; contudo, faz-se necessário refletir acerca da ética na coleta de dados.

Quando uma pesquisa envolve pesquisadores e participantes, é imprescindível a condução da ética no processo de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas, pois “devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo que a ética esteja sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando esta lida com seres humanos” (PAIVA, 2005, p. 44).

Um ponto muito importante a ser refletido é em relação ao consentimento da instituição e dos participantes em serem analisados, gravados ou filmados, para que a pesquisa possa acontecer. Outro ponto importante é no que tange o anonimato dos participantes, para que estes se sintam mais seguros em responder as questões. Porém, neste ponto, Paiva (2005) ressalta que não basta proteger o anonimato dos participantes, pois estes podem ser identificados pelos seus cargos ou pela sua forma de falar.

Outro ponto relevante apontado por Paiva (2005) é que a pesquisa não deve alterar a rotina dos contextos pesquisados, pois isto pode afetar nas respostas obtidas. Além disso, o pesquisador deve assegurar que suas ações não se configurem como intrusões que tragam prejuízo ao contexto pesquisado.

A fim de respeitar os preceitos éticos, a pesquisa realizada pediu o consentimento da Faculdade Alfa de Umuarama Pr. – UniAlfa para realizar a coleta de dados bem como dos seus participantes. Além disso, foi realizada uma conversa com os alunos que participaram do trabalho, a fim de garantir o total anonimato de suas respostas nos questionários.

Com relação aos questionários, os links foram enviados via WhatsApp oficial da turma para todos os alunos responderem, não havendo possibilidade de identificação de suas respostas.

O código de ética da Universidade de Melbourne na Austrália prescreve que “os pesquisadores devem observar a integridade e o profissionalismo, evitar conflito de interesses e garantir a segurança dos envolvidos na pesquisa” (PAIVA, 2005, p. 58).

O próximo capítulo será dedicado a realizar as análises das contribuições do diário de campo, traçando uma correlação com os resultados obtidos nos formulários *online*, criando, desta forma, uma análise qualitativa da complexidade dos processos educacionais, a fim de responder às problematizações indagadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Apresentação dos resultados

A apresentação que se segue mostra os resultados colhidos na pesquisa realizada com os alunos do curso de Administração no ano letivo de 2020, na disciplina de Psicologia Organizacional, contendo 13 respostas.

A sala era composta por 38,5% de pessoas do sexo feminino e 61,5% de pessoas do sexo masculino, sendo 30,8% das pessoas com 18 anos, 30,8% das pessoas com 19 anos, 15,4% das pessoas com 21 anos, 15,4% das pessoas com 22 e 7,7% das pessoas com 23 anos.

O estudo revelou que em relação ao estado civil, a totalidade dos entrevistados eram solteiros, sendo que 84,6% moravam com os pais e/ou irmãos, 7,7% com amigos e 7,7% moram sozinhos.

No que tange à empregabilidade, 92,3% dos entrevistados informaram que estavam trabalhando e em relação à média de renda familiar 69,2% colocaram que a renda gira em torno de dois a quatro salários-mínimos e 30,8% responderam entre cinco a sete salários mínimos.

No que diz respeito à religião, 53,8% se declararam evangélicos, 38,5% católicos e 7,7% se declararam ateus.

Ao serem perguntados sobre o conhecimento em relação ao que seja as Metodologias Ativas, 46,2% dos participantes do estudo responderam afirmativamente, revelando ter familiaridade com esta metodologia, 46,2% responderam que tem uma ideia, mas não sabem ao certo o que é e 7,7% responderam que não sabem o que são tais metodologias.

Na sequência, levantou-se à participação dos alunos em atividades com Metodologias Ativas na faculdade, em que 61,5% responderam já terem participado de atividades com estas metodologias, 30,8% responderam que não e 7,7% não souberam responder.

Os participantes do estudo, em sua maioria (53,9%), tiveram dificuldades de responder questões sobre o conhecimento relativo a o que são as metodologias ativas ou explicitaram não conhecer de fato a temática. No entanto, a informação revelou ambiguidade, dado que 61,5% dos entrevistados relataram que já haviam participado de alguma atividade de aprendizagem que havia tido o uso de algum tipo de Metodologias Ativas.

O estudo revelou que os mais variados tipos de Metodologias Ativas usadas no processo de ensino-aprendizagem eram de conhecimento dos discentes, sendo que o uso da sala de aula invertida e o aluno no centro da sala receberam maiores índices de citações entre os entrevistados (Tabela 1)

Tabela 1. Descrição de uma situação de ensino- aprendizagem que o discente acredita ter a utilização de Metodologias Ativas

Metodologias Ativas citadas pelos entrevistados	%
Sala de aula invertida	23,1
Aluno no centro da aula	23,1
Gincanas e jogos	15,4
Debate e mesa redonda	7,7
Aprendizagem baseada em projetos	7,7
Cursos online	7,7
Aulas práticas	7,7
Apresentações	7,7

Os participantes da pesquisa conseguiam notar a diferença entre a metodologia ativa para a metodologia tradicional. 92,3% responderam que sim, 7,7% responderam que às vezes.

No tocante ao aprendizado, foi perguntado aos participantes se estes conseguiram aprender o conteúdo através das aulas elaboradas nesta metodologia de ensino e 100% deles responderam positivamente. Quanto à percepção que os participantes tiveram em relação a autonomia e o desenvolvimento da criatividade, 92,3% dos alunos responderam que esta metodologia de ensino traz mais autonomia para o aluno ajudando a desenvolver a criatividade, enquanto que 7,7% responderam que ajuda a desenvolver a autonomia e a criatividade da mesma forma que a metodologia tradicional.

Os participantes também puderam atribuir um conceito às atividades desenvolvidas em sala de aula, sendo que 84,6% responderam ótimo e 15,4% responderam bom; realizaram também uma autoavaliação em relação a sua participação nas aulas e 30,8% responderam muito boa, 61,5% responderam boa, 7,7% responderam médio.

Os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar uma história na sua jornada na disciplina que demonstrasse o seu aprendizado. Nesta questão, obtivemos respostas diversas como, pode-se observar a seguir (Tabela 2).

Tabela 2: Descrição fornecida pelo discente de uma jornada demonstrando o aprendizado adquirido.

Uma jornada que mostre seu aprendizado	%
Aulas de mais fácil compreensão	30,8
Desenvolvimento da comunicação assertiva	15,4
Desenvolvimento do relacionamento interpessoal	15,4
Maior engajamento do aluno com o conteúdo	15,4
Estimula a criatividade	15,4
Apresentação dos trabalhos faz sair da zona de conforto	7,7

3.2 Contribuições do diário de campo

O estudo de caso foi utilizado em dois momentos diferentes do estudo, uma vez que o fato do participante estudar uma história real, inserido dentro de um contexto, traz mais compreensão e entendimento do conteúdo.

Primeiramente, foi solicitado aos participantes que fizessem o levantamento sobre a função do Psicólogo Organizacional. Os mesmos deveriam pesquisar nas empresas que trabalham ou em outras empresas da região sobre a atuação deste profissional e trazer para o próximo encontro os dados coletados, oportunizando, assim, o estudo dentro das suas próprias empresas, conhecendo um pouco mais a realidade e a prática profissional.

Seguiu-se um debate com os dados coletados pelos participantes, em que a professora atuou como mediadora do conhecimento, esclarecendo algumas dúvidas e trazendo informações que não foram abordadas.

Pode-se notar que todos os participantes realizaram a atividade e o fizeram de maneiras diferentes; alguns montaram um roteiro de perguntas, outros uma entrevista livre, um participante chegou a gravar a sua entrevistada, demonstrando diferentes formas de criatividade na realização da tarefa.

A outra atividade em que foi aplicada a metodologia do estudo de caso foi no conteúdo Conflito de Gerações em que os participantes tiveram que fazer um estudo das empresas que trabalham ou empresas da região pesquisando as gerações e os cargos que elas ocupam e montar um organograma contendo os cargos da empresa e a qual geração esta pessoa pertence.

Os organogramas foram compartilhados com os demais e seguiu-se um debate acerca da temática, envolvendo as características de cada geração e a relação destas com as atividades executadas nas empresas. A professora atuou instigando-os nas reflexões, lançando algumas perguntas e auxiliando com algumas questões que não foram abordadas.

Nota-se aqui o envolvimento dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, a participação na realização da atividade e no debate, demonstrando engajamento e comprometimento com o conteúdo proposto.

Um achado de pesquisa significativo foi notar que alguns participantes conseguiram fazer associações deste conteúdo com o de outras disciplinas, realizando, desta forma, uma interdisciplinaridade.

A Gameologia foi utilizada em diversos momentos, com o jogo *Kahoot*.

Em um primeiro momento ele foi utilizado para testar o conhecimento dos participantes em relação ao conteúdo Experiência de Hawthorne, aprendido em sala de aula. Notou-se que os participantes ficaram empolgados com a atividade, pois todos participaram e

interagiram ligando suas câmeras e áudios, além de relatar através de feedbacks o quanto acharam interessante, o que eles denominaram de “aprender e se divertir ao mesmo tempo”.

Em outros dois momentos, a gameologia foi utilizada como revisão de conteúdo antes da atividade avaliativa (prova). Os participantes relataram em seus feedbacks que esta era uma ótima forma de relembrar o conteúdo e que preferiam este tipo de revisão do que a forma tradicional. Novamente foi observada a interação e o engajamento dos alunos com a atividade.

Um achado de pesquisa interessante é que a gameologia foi muito bem aceita na modalidade remota, uma vez que todos estavam no ambiente virtual e o jogo era *online*. É um jogo intuitivo e nenhum participante demonstrou dificuldade em acessar a plataforma, além de ter um caráter lúdico e competitivo o que parece despertar maior interesse nos participantes.

A sala de aula invertida foi realizada de duas formas diferentes.

A primeira foi através da gravação de uma videoaula feita pela professora em que explicava o conteúdo de Relacionamento Interpessoal no Trabalho. Este conteúdo foi disponibilizado aos participantes uma semana antes do encontro e no dia da aula foi realizado um debate sobre a temática.

Notou-se que, apesar de todos terem participado do debate, cerca de 50% dos alunos não assistiram a videoaula, alegando não terem tido tempo hábil. Porém, foi observado pela professora que o fato da atividade ser um debate, muitos alunos não se preocuparam em estudar, pois não tinham a obrigação de apresentar algo.

Em um outro momento, a Sala de Aula Interativa foi utilizada novamente. Desta vez, os participantes deveriam se organizar em duplas e ler dois textos sobre Inteligência Emocional e montar uma apresentação em Power Point contendo o recorte de quatro passagens dos textos que mais chamou atenção e acrescentar seus comentários.

Todos participaram desta atividade e desempenharam com muito engajamento e dedicação. No final das apresentações foram colhidos alguns feedbacks e pode-se notar, através de seus relatos, que este tipo de atividade fez com que eles busquem mais o conhecimento, porém, é mais trabalhosa a montagem e apresentação e exige mais tempo e dedicação; contudo, eles sentem que aprendem profundamente o conteúdo, de forma mais significativa. Um participante relatou que se sente desafiado a querer surpreender e que isto estimula o crescimento.

Um achado de pesquisa relevante foi perceber que esta metodologia, quando associada a uma apresentação, tende a trazer mais engajamento dos participantes, fazendo os mesmos se sentirem desafiados e, ao mesmo tempo, estimulados a superar a apresentação dos colegas; quando esta metodologia está associada a uma atividade mais simples e menos desafiadora, eles não se dedicam tão profundamente, pois sabe-se que este tipo de metodologia exige mais dedicação dos participantes em horários extra aula.

O Podcast de conteúdo foi utilizado uma vez via áudio, para trabalhar o conteúdo Ergonomia e Doenças Ocupacionais, em que os participantes deveriam ler alguns *slides*, criar seus Podcasts e enviar no grupo oficial de WhatsApp da turma. Eles tiveram cerca de três horas para montar esta atividade.

Um achado de pesquisa significativo foi notar o desenvolvimento da criatividade na execução da atividade; alguns participantes utilizaram música de fundo, outros fizeram sons de abertura. Outro ponto relevante foi que vários participantes conseguiram fazer uma correlação entre a teoria e a prática profissional e outros conseguiram fazer uma correlação entre este conteúdo estudado com os conteúdos de outras disciplinas, realizando, assim, a interdisciplinaridade.

Esta atividade foi replicada por outro professor em sua disciplina que, posteriormente, relatou ter atingido seus objetivos.

A Aprendizagem Baseada em Projetos foi outra metodologia utilizada no decorrer das aulas remotas e foi aplicada de duas formas diferentes.

Na primeira atividade, os participantes deveriam montar e apresentar um projeto de uma empresa que investe em Qualidade de Vida para seus funcionários, apresentando cinco estratégias de ação e sua aplicabilidade. A atividade foi realizada em duplas e notou-se uma variedade grande de ações estratégicas. Novamente, conseguiu-se notar que vários participantes fizeram ligações do conteúdo aprendido com conteúdo de outras disciplinas, realizando a interdisciplinaridade, além de terem conseguido fazer links com a realidade vivenciada no cotidiano das empresas, o que traz uma aprendizagem mais significativa.

A segunda atividade em que se realizou a Aprendizagem Baseada em Projetos foi o desenvolvimento de dinâmicas, montadas e executadas pelos participantes, sobre o conceito de Inteligências Múltiplas. Cada participante ficou com um tipo de inteligência e desenvolveu uma dinâmica com os demais colegas, a fim de estimular o potencial criativo.

Pode-se notar com esta atividade que o estímulo à criatividade e inovação foi muito grande, pois os participantes tiveram que buscar alternativas e ideias que seriam aplicáveis de maneira remota e, ao mesmo tempo, interagir com todos, provocando *inputs*.

Um achado de pesquisa relevante foi que quando o participante sente autonomia e liberdade para criar ele fica mais engajado com o resultado. Notou-se este fato com a massiva participação de todos, além de vários feedbacks positivos em relação à atividade, em que estes alegaram que absorveram o conhecimento de uma maneira única e que se sentiram muito motivados em participar da atividade.

3.3 Apresentação dos resultados da fase dois da pesquisa

A apresentação que se segue mostra os resultados colhidos na pesquisa realizada com os alunos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Marketing e Processos Gerenciais, a fim de entender como os mesmos avaliam o uso de Metodologias Ativas no ensino híbrido que foi realizado no ano letivo de 2021, na disciplina de Fundamentos da Gestão de Pessoas, contendo 59 respostas.

Foi realizado a segunda coleta da idade entre os participantes e podemos observar que a maioria está na faixa de 18 a 25 anos, representando 81,4%.

Em relação ao estado civil, pode-se observar que 83,1% dos participantes eram solteiros, embora existam alunos que são casados (10,2%), com união estável (5,1%) e divorciados (1,7%). Ao serem perguntados com quem moram, 81,4% responderam com os pais e irmãos; 11,9% com cônjuges e/ou filhos; 5,1% sozinho e 1,7% com amigos.

Quando perguntado sobre a sua renda familiar as respostas foram variadas, mas a grande maioria respondeu entre 2 a 5 salários mínimos, o que representa 64,6%.

Foi perguntado aos participantes se os mesmos conseguiram notar que as aulas foram ministradas através de Metodologias Ativas e se notaram a diferença desta metodologia de ensino para a tradicional. Obtivemos o seguinte resultado: 86,4% dos participantes responderam que “sim” e 13,6% responderam que “às vezes”.

Os participantes acreditam que o uso de Metodologias Ativas tornou os seus estudos mais dinâmicos com 93,2%, 5,1% responderam que não tornou e 1,7% responderam não saber. Ao serem questionados se as Metodologias Ativas são capazes de facilitar a sua aprendizagem, 76,3% responderam que “sim”, 22%, “às vezes” e 1,7%, não.

Os participantes deveriam descrever de que maneira a Metodologia Ativa facilitou a sua aprendizagem. Nesta questão, obtivemos respostas variadas (Tabela 3).

Tabela 3: Como as Metodologias Ativas facilitam o aprendizado na percepção dos discentes entrevistados.

De que maneira a Metodologia Ativa facilitou a sua aprendizagem	%
Aumenta o engajamento	30,4
Facilita o aprendizado	27,2
Aulas mais dinâmicas	17,0
Melhora a interação e o trabalho em equipe	6,7
Não deixa o conteúdo maçante	3,4
Aulas mais produtivas	3,4
Nada a declarar	3,4

Não senti diferença	3,4
Deixa o acadêmico perdido	1,7
Não sei dizer	1,7
Prefiro o método tradicional	1,7

Dos participantes da pesquisa, 78% responderam que as Metodologias Ativas complementam o ensino tradicional e 22% responderam que deveria substituir o método tradicional.

Foi solicitado aos participantes citar três características que a Metodologia Ativa tem de diferente da Metodologia Tradicional de Ensino. Obteve-se resultados variados (Tabela 4).

Tabela 4: Três características que diferenciam a Metodologia Ativa do ensino tradicional na autopercepção dos discentes entrevistados.

Cite 3 características que diferenciam a Metodologia Ativa	%
Mais dinamismo	18,1
Facilita o aprendizado	17,3
Mais liberdade e autonomia	12
Melhora a interação e o trabalho em equipe	10
Inovação	9,3
Mais engajamento	6,7
Aulas mais produtivas	6,7
Aulas mais divertidas	6
Aulas mais práticas	4
Melhora na comunicação	3,3
Não responderam	3,3
Aulas mais didáticas	2
Aumenta a responsabilidade	1,3

Foi investigado se os participantes acreditavam que o uso de Metodologias Ativas nas aulas despertou maior interesse na disciplina e 76,3% responderam que “sim”, 22% responderam que “às vezes” e 1,7% respondeu que “não”.

Os participantes tiveram a oportunidade de relatar que tipo de impacto perceberam em seu desenvolvimento. Nota-se respostas variadas (Tabela 5).

Tabela 5: Autopercepção dos discentes entrevistados sobre os impactos do uso das Metodologias Ativas em seu desenvolvimento.

Impacto das Metodologias Ativas em seu desenvolvimento	%
Maior compreensão do conteúdo	42,5
Mais aplicabilidade do conteúdo	11,9
Aumento da motivação para o estudo	11,9
Mais engajamento	8,5
Melhora a interação e o trabalho em equipe	6,8
Impacto positivo	6,8
Não responderam	5,1
Melhora na comunicação	1,7
Aumento da ansiedade	1,7
Não notei nenhum impacto no meu desenvolvimento	1,7
Não consegui prestar atenção na aula	1,7

Na sequência, foi solicitando aos participantes para descreverem um momento marcante no processo de ensino remoto. Nota-se que alguns alunos estavam no primeiro período, e por este motivo, não tiveram a oportunidade de estudar no remoto. Destacam-se algumas respostas (Tabela 6).

Tabela 6: A autopercepção dos discentes entrevistados sobre um momento marcante no ensino remoto.

Momento marcante no ensino remoto	%
A participação de aulas com Metodologias Ativas	25,5
Dificuldade com a adaptação	15,3
Não estudei no ensino remoto	13,6
A possibilidade de estudar no conforto de casa	10,2
Dificuldade de aprendizado	8,5
Não tive momento marcante	6,8
Não me recordo	5,1
Apresentar trabalhos online	5,1
Falta de contato pessoal	3,4
Não responderam	3,4
Provas online	1,7
Facilidade de comunicação	1,7

Os participantes puderam relatar um momento marcante também no ensino híbrido. Nota-se um número diversificado de repostas, destacando-se (Tabela 7).

Tabela 7: A autopercepção dos discentes entrevistados sobre um momento marcante no ensino híbrido.

Momento marcante no ensino híbrido	%
Contato presencial com colegas e professores	22,1
As Metodologias Ativas vivenciadas no presencial	20,4
Melhor entendimento	17
Não gostei do ensino híbrido	11,9
Não notei nenhum momento marcante	11,9
Não respondeu	8,5
Não gostei de voltar ao presencial	5,1
Mais prático	1,7
As provas	1,7

Os participantes responderam sobre sua dedicação a rotina de estudos durante a pandemia, e 42,4% responderam o tempo que julgam ideal. 40,7% pouco tempo, 8,5% nenhum tempo e 8,5% responderam muito tempo.

Depois foi perguntado se a situação da pandemia influenciou ou afetou de alguma forma o plano de estudo dos participantes para os próximos anos e obteve-se a seguinte resposta: 56,1%, responderam terem se sentido afetados de alguma forma negativa e 44,2% responderam não terem se afetado.

Os participantes tiveram a oportunidade de externalizar sua opinião em relação às Metodologias Ativas como sendo fator de ampliação do contato com colegas. Obtivemos os seguintes resultados: 64,4% responderam que “sim”, 22% “às vezes” e 13,6% responderam que “não”.

Eles também tiveram a oportunidade de expressar de que forma as Metodologias Ativas colaboram para o desenvolvimento da autonomia. Destaca-se as seguintes repostas (Tabela 8).

Tabela 8: A metodologia ativa colabora para o desenvolvimento da autonomia dos discentes.

As Metodologias Ativas contribuem para a autonomia	%
Busca por conhecimento	25,5
Mais liberdade	17

Sim, elas contribuem para o desenvolvimento da autonomia	11,9
Maior relacionamento professor x aluno	8,5
Sair da zona de conforto	8,5
Associação da teoria com a prática	8,5
Força o aluno a tomar decisões	5,1
Não respondeu	5,1
Não sei dizer	3,4
Não notei o desenvolvimento da autonomia	3,4
Ajuda a desenvolver habilidades	3,4

Em seguida, foi indagado se a Metodologia Ativa contribui para o desenvolvimento de competências profissionais da profissão. Apresentou-se na percepção dos entrevistados múltiplas evidências de sua eficiência enquanto facilitadora na educação (Tabela 9).

Tabela 9: Benefícios do uso das Metodologias Ativas na formação profissional na autopercepção dos discentes entrevistados.

As Metodologias Ativas e as competências profissionais	%
Melhora no trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	20,4
Melhora na comunicação	18,7
Sair da zona de conforto e buscar inovação	11,9
Desenvolvimento de competências práticas	11,9
Incentiva a autonomia	10,2
Sim, melhora as competências profissionais	8,5
Não senti melhora nas competências profissionais	8,5
Não respondeu	5,1
Desempregado	3,4
Não sei	1,7

Os participantes também opinaram sobre quais foram os piores fatores do ensino através de Metodologias Ativas, na qual obteve-se os seguintes resultados (Tabela 10).

Tabela 10: Autopercepção dos discentes acerca dos piores fatores do ensino através de Metodologias Ativas.

Piores fatores das Metodologias Ativas	%
--	---

Nenhuma desvantagem	27,2
Exige mais do aluno	17
Insegurança e timidez	13,6
Não souberam responder	10,2
Falta de empenho de alguns alunos	8,5
Mais instrução para o aluno não ficar perdido	8,5
Não responderam	6,8
Mais interação entre os participantes	5,1
Trabalho em equipe	3,4

3.4 Análise dos resultados

Ao observarmos o perfil dos participantes da pesquisa, pode-se notar que se assemelha muito com o perfil do estudando universitário brasileiro publicado pela Agência Brasil (2020), que traçou um mapa das características do estudante, desde sua etnia, sexo, idade, perfil social, entre outros, utilizando os dados do Censo da Educação referente a 2018 e os dados do Inep de 2019, além de outras fontes como o IBGE. Estes dados apontam que os estudantes são em sua maioria brancos, do sexo feminino, com idades entre 19 e 24 anos, estudam em instituições privadas, à noite, moram com os pais e precisam trabalhar para ter uma renda de até dois salários-mínimos mensal.

Presnky (2001) se refere a estes jovens como N-gen [Net] ou D-gen [Digital], porém, a denominação mais utilizada é Nativos Digitais ou falantes nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet; a principal característica desta geração é que eles são acostumados a receber e processar informações muito rapidamente e normalmente realizam múltiplas tarefas.

Com relação à compreensão que os participantes tiveram do conteúdo apresentado por meio da aplicação de Metodologias Ativas, pode-se notar, pela análise de suas respostas, tanto na primeira pesquisa realizada no ensino remoto no ano de 2020, quanto na pesquisa realizada no ensino híbrido no ano de 2021, que os participantes conseguiram compreender o conteúdo ministrado e que relataram que esta metodologia de ensino facilitou a aprendizagem, aumentando o engajamento com as atividades.

Embora é sabido que as pessoas aprendem em ritmos diferentes e de maneiras diferentes, o fato das aulas terem uma variação de atividades, exigindo a participação ativa

dos membros, fez com que eles se sentissem mais engajados, aumentando a sua compreensão e fixação do conteúdo.

Moran (2018) contribui com este pensamento ao abordar a neurociência, afirmando que o processo de aprendizagem ocorre de maneira única e diferente para cada ser humano, em que cada pessoa aprende os assuntos que são mais relevantes e que fazem mais sentido para si, gerando conexões cognitivas e emocionais.

Ao se observar o diário de campo, em várias atividades, percebe-se que os participantes conseguem fazer uma correlação entre a teoria e a prática profissional, como no estudo de caso em que os mesmos estudam a realidade das empresas que trabalham e conseguem entender a aplicabilidade do conteúdo estudado, relatando isto em seus feedbacks.

Para Berbel (2011), a aplicação da metodologia estudo de caso, se bem desenvolvida, tem o potencial de estimular a criatividade e a responsabilidade, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa e autoconfiança, que são ingredientes importantes para a autonomia do discente.

Pode-se notar, através das respostas dadas pelos participantes, que o uso de Metodologias Ativas de ensino também tem o potencial de estimular a criatividade e autonomia, tanto no ensino remoto, quanto no ensino híbrido, trazendo maior dinamismo e, desta forma, despertando maior interesse em relação às aulas. A forma com que os participantes percebem o desenvolvimento da autonomia é notado, em suas respostas, através da busca pelo conhecimento e pelo fato desta metodologia os deixarem mais livres para criar e apresentar seus trabalhos.

Corroborando com tais achados de pesquisa, encontra-se em Bzuneck e Guimarães (2010) que a promoção da autonomia nas atividades de aprendizagem fornece um dado comportamental importante, uma vez que as atividades tragam um envolvimento emocional com baixa pressão e alta flexibilidade na sua execução, dando ao discente à percepção de liberdade psicológica e de escolha. Por outro lado, não pode se deixar de refletir que no âmbito acadêmico existe uma competição por notas que acaba sendo uma poderosa fonte de controle.

Ao se pensar na promoção da autonomia como estratégia motivacional no âmbito acadêmico, destaca-se o clássico estudo de Reeve, Bolt e Cai (1999 apud BZUNECK; GUIMARÃES, 2010), que identificaram os estilos motivacionais de estudantes na qual caracterizam como promotores da autonomia os seguintes comportamentos na interação docente e discente: (a) ouvir os discentes com mais frequência; (b) permitir que os discentes lidem com as ideias e materiais ao seu modo; (c) perguntar o que os discentes querem; (d)

responder aos questionamentos; (e) serem empáticos; (f) dão soluções com menos frequência; (g) centralizar a aula no discente, com encorajamento de iniciativas e com comunicações não controladoras.

A criatividade também foi instigada com a utilização da atividade Aprendizagem Baseado em Projetos em que os participantes tiveram que estudar e aplicar dinâmicas de grupo nos demais, estimulando, assim, tanto a criatividade como a autonomia, transformando as aulas em um momento de aprendizagem dinâmica e divertida. Esta atividade foi desenvolvida tanto no ensino remoto, quanto no ensino híbrido e os feedbacks colhidos foram positivos. Através dela, pode-se notar como os discentes foram autônomos na tomada de decisão para o desenvolvimento de seus projetos de forma dinâmica, fazendo o que Berbel (2011) denominou de possibilitar a aprendizagem real, significativa, ativa, interessante, atrativa, concentrada na aprendizagem do discente.

Aguiar (1995) indaga que as situações que são mais favoráveis a uma aprendizagem significativa são aquelas em que os discentes participam efetivamente do seu planejamento, com maior envolvimento não somente no processo de aprendizagem mas também no trabalho cooperativo.

Silberman (1996) compreende o método ativo de aprendizagem da seguinte maneira: O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém eu domino com maestria.

Ao refletir acerca do conceito apresentado por Silberman (1996), pode-se notar que quanto mais os discentes se engajam nas atividades, principalmente naquelas que envolvem apresentação de trabalho, mais estes conseguem compreender e assimilar o conteúdo de forma significativa.

Barbosa e Moura (2013) também comungam com este pensamento quando afirmam que as Metodologias Ativas permitem que os discentes não saiam da escola com a ilusão de terem aprendido o conteúdo somente pelo fato de serem expostos a ele, mas pela imersão em situações de aprendizagem profundas e significativas para suas vidas.

Pode-se notar que a questão do dinamismo, liberdade e autonomia são pontos relevantes para o sucesso das aulas com Metodologias Ativas, pois estes foram citados várias vezes pelos participantes como sendo características diferenciais de tais metodologias, e que as mesmas auxiliam na melhora da compreensão do conteúdo, aumentando o engajamento e as relações interpessoais travadas em sala de aula.

Para Guimarães (2003), os alunos que sentem mais autonomia na aprendizagem manifestam impacto significativo na motivação e na qualidade do desempenho, demonstrando maior envolvimento pessoal e flexibilidade na execução das tarefas. A autonomia aqui referida nestas situações, está intrinsicamente ligada a auto governança, auto direção e auto determinação.

Porém, é necessário que o professor auxilie o aluno no desenvolvimento da responsabilidade pela construção autônoma do seu conhecimento, sendo esta uma importante meta do trabalho educativo (VASCONCELLOS, 1992).

Outro ponto importante a ser observado é em relação ao impacto que os participantes sentiram no seu desenvolvimento em sala de aula com o uso destas metodologias; nota-se, novamente, através das respostas obtidas, tanto no ensino remoto, quanto no ensino híbrido, que a compreensão do conteúdo aparece como sendo o mais citado, seguido ao fato do discente compreender a aplicabilidade do conteúdo, ou seja, conseguir fazer uma correlação entre a teoria e a prática, o que acaba aumentando, de forma significativa, a sua motivação intrínseca para os estudos.

Corroborando com este pensamento Berbel (2011) indaga que a medida que os alunos são inseridos no processo de ensino aprendizagem trazendo elementos novos para a aula, como suas contribuições e pesquisas, aumenta o engajamento, percepção de competência e sentimento de pertencimento. Tal engajamento em relação a novas aprendizagens se dá pela compreensão, pela escolha, pelo interesse e pela liberdade que o aluno tem na tomada de decisões em diferentes momentos do processo de aprendizagem.

Em relação à motivação para os estudos, apesar desta ser algo inerente ao ser humano, é algo que deve ser cultivada, porém, é uma tarefa complexa. É a motivação que gera e mantém a ação que move o indivíduo na concretização de uma intenção. Guimarães (2003) destaca que manter a motivação no aluno é um grande problema enfrentado no campo educacional, sendo que o professor motivado e entusiasmado tende a influenciar seus alunos para uma aprendizagem eficaz. Porém, o contrário também é verdadeiro, sendo o professor desmotivado incapaz de motivar seus alunos a realizar uma aprendizagem de qualidade.

Para auxiliar no desenvolvimento da motivação discente, Bzuneck e Guimarães (2004) sugerem aos professores o uso de estratégias e atividades, tais como proporcionar tarefas desafiadoras e dosadas às capacidades dos alunos, pois afirmam que todo o desafio desequilibra e incentiva o trabalho mental e afugenta pensamentos de comparação com os outros.

Percebe-se ainda que participar de aulas com Metodologias Ativas foi um dos momentos marcantes no ensino remoto para os participantes da pesquisa, porém, estes apontaram sentir algumas dificuldades de adaptação às plataformas e ao tipo de estudo; alguns participantes relataram ainda que o ensino remoto foi bom pela comodidade de estudar no conforto de suas casas, deflagrando, assim, uma zona de conforto, que muitas vezes pode ser prejudicial para o desenvolvimento de competências e habilidades. Tais dados revelam que mesmo apresentando um certo grau de dificuldade, o fato das aulas serem ministradas neste método fez com que instigasse a participação, fato este percebido também no diário de campo, em que no começo do ano de 2020, os participantes estavam mais tímidos com as aulas na plataforma *Google Meet*, com as câmeras desligadas e pouca participação via áudio; com o passar dos dias, o envolvimento deles com as atividades fez com que ligassem suas câmeras e áudios. Um exemplo a ser citado foram as aulas com gameologia utilizando o aplicativo *Kahoot*, onde todos os participantes estavam com câmeras e áudios ligados.

Com relação à dedicação e a rotina de estudos que os participantes apresentaram durante a pandemia, notou-se uma proximidade grande de respostas entre a alternativa “estudaram o tempo que julgo ideal” e “estudaram pouco tempo”, o que se revela um dado preocupante, pois o fato de terem estudado pouco tempo ou nenhum tempo pode interferir na adaptação e no aprendizado. As aulas com Metodologias Ativas exigem mais dos participantes do que os modelos tradicionais de ensino, pois elas exigem uma mudança de postura do discente, fazendo com que ele construa o conhecimento, lendo, estudando, buscando outras fontes, montando apresentações e muitas vezes estas atividades são desenvolvidas no contraturno das aulas, exigindo, assim, um maior engajamento.

Quando solicitados a relatarem momentos marcantes no ensino híbrido, o mais citado foi o contato presencial com colegas e professores, pois a maioria dos participantes não se conhecia pessoalmente, somente pela internet. Sabe-se que o contato interpessoal é fundamental na criação de vínculos e no desenvolvimento de competências, tais como trabalho em equipe. Alguns relataram não terem gostado do ensino híbrido, preferindo o remoto, por uma série de motivos, entre eles, o fato de terem se acostumado a estudar em casa, o que demonstra um certo comodismo; outros relataram falta de didática de alguns professores que acabavam dando atenção somente para os alunos que estavam no presencial e pouca atenção para os que estavam no remoto, o que dificultava a compreensão do conteúdo.

Dialogando com esta informação, encontra-se em Vasconcellos (1992) que a tarefa do educador é provocar o aprendizado, colocando os meios que possibilitem e direcionem os

alunos. Este deve acompanhar a caminhada do educando na sua relação com o conhecimento e sempre ficar atento aos detalhes, ao momento e ao grau de interação dos participantes.

As Metodologias Ativas aplicadas no ensino híbrido foram um grande desafio para conseguir criar atividades que integrassem tanto com os participantes que estavam no presencial quanto os que estavam no remoto e assegurando a participação de todos, além de manter a motivação e o engajamento com as atividades. Um exemplo a ser citado foram as apresentações de trabalhos da Sala de Aula Invertida onde os alunos realizaram um trabalho e em sua apresentação, os participantes da aula do presencial o fizeram em sala de aula e os participantes do *online* o fizeram de maneira remota, porém, nem todos os participantes do remoto estavam presentes nas apresentações, alguns alegavam dificuldade com a internet, outros simplesmente não apareciam. Este fato acabava gerando preocupação nos discentes, que alegaram, posteriormente, que a falta de comprometimento de alguns alunos com as atividades poderia ser um ponto negativo de tais metodologias e também do docente que aplica a atividade, que, muitas vezes, não sabia se a ausência era por problemas técnicos ou por falta de engajamento de alguns alunos.

A Gameologia com o jogo *Kahoot* foi um exemplo de atividade que conseguiu uma maior interação entre os alunos no ensino híbrido, fazendo uma boa interação com os participantes do ensino presencial e remoto, pois o jogo é *online*. Esta metodologia aplicada somente no remoto também se mostrou muito eficiente.

A Gameologia é uma atividade atraente porque utiliza todos os recursos de atratividade para quem quer aprender. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas e de competição é atraente e fácil de perceber. Os jogos em grupo ou individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (MORAM, 2015).

De acordo com Presnky (2001), os jovens conhecidos pela nomenclatura de nativos digitais, vivem em um ambiente em que a tecnologia é onipresente, fazendo com que eles processem as informações de forma mais rápida do que as gerações anteriores. Estes jovens passaram a vida inteira cercados de computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e tantos outros brinquedos e ferramentas da era digital. Os estudos apontam que, em média, um aluno graduado passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão), sendo os jogos de computadores, e-mail, a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas partes integrais de suas vidas.

Por esta razão, percebe-se a facilidade que os discentes têm com relação às ferramentas de gameologia e o envolvimento e interesse que tal metodologia desperta nos participantes.

Presnky (2001) acredita que o maior problema que a educação enfrenta, na atualidade, é uma falha de comunicação entre docente e discente, pois os docentes são Imigrantes Digitais, ou seja, não nasceram na era tecnológica, e por mais que tentem se adaptar, ainda assim não conseguem acompanhar o ritmo dos nativos, enquanto que outros docentes ainda não conseguiram sequer se adaptar às novas tendências e tecnologias, e acabam usando em suas aulas uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital) e ficam lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova, o que desperta baixo interesse por parte dos discentes, que não tem mais paciência para aquele modelo de ensino-aprendizagem tradicional e metódico.

Isso leva a seguinte reflexão: uma vez que os alunos são diferentes, a educação deve acompanhar estas mudanças, com modelos mais inovadores e aulas mais dinâmicas para atender esta nova demanda de acadêmicos. A gamificação, também conhecida por educação por entretenimento, mostrou-se uma ótima opção.

Também foi investigada a relação das Metodologias Ativas com o desenvolvimento de competências profissionais; neste momento, pode-se observar que o trabalho em equipe, o relacionamento interpessoal, a comunicação, a estimulação em sair da zona de conforto e buscar inovação, a estimulação de competências práticas desenvolvidas com estas metodologias e o incentivo à autonomia discente foram citados.

O modelo de formação no ensino superior usado nas últimas décadas no Brasil, recebe críticas porque, tradicionalmente, segue a proposta curricular descrita no projeto de criação do curso; ocorre que na grande maioria das vezes essa proposta se assemelha a uma “grade” que mais parecem cópias descritivas de disciplinas do que de fato um documento norteador da formação profissional, conforme relatado por Rodrigues et al. (2011); no entanto, esse estudo evidenciou que o uso das Metodologias Ativas na percepção dos discentes rompe com esse ciclo de ensino pouco criativo e replicado na maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

A adoção das Metodologias Ativas no processo educacional cria um ambiente diverso e favorável à aprendizagem, que quebra o ciclo da monotonia e oferece ao aluno que vivencie experiências ainda que no ambiente escolar, daquilo que no futuro vivenciará no ambiente profissional. A quebra dos paradigmas do ambiente universitário para uma nova experiência com nuances práticas voltadas para a construção de competências profissionais supera os

limites do aprender e do ensinar, criando ainda no ambiente em que se contempla a formação de novas competências aos profissionais que no futuro exercerão suas atividades laborais.

Tudo isso gera benefícios no âmbito da formação profissional relacionado à capacidade de trabalho em equipe, bom relacionamento interpessoal e facilidade na comunicação e valorizado pelas organizações. O mundo do trabalho, independente da área do conhecimento ou de atuação, evoluiu e se modificou nas últimas décadas; a complexidade percebida nos diversos setores da vida profissional exige que se desenvolva as capacidades humanas de pensar, sentir e agir mais ampla e profundamente comprometidas com as pessoas e com os locais onde vivem; isso deve ser uma premissa das funções da escola: promover o desenvolvimento dessa condição e fazer com que a capacidade de ajuste no mundo seja mais facilitada, tanto de forma pessoal como profissional, conforme também relatado por Berbel (2011).

É possível perceber uma ambiguidade nesse contexto; enquanto o mundo do trabalho mudou e evoluiu, o ambiente universitário, na maioria dos casos, continua a ensinar com uma prática docente tradicional e nem sempre atrativa no que tange a vivenciar as situações que o profissional enfrentará nas atividades laborais e também tão pouco considera o perfil do aluno que deverá atender às mudanças ocorridas no contexto do trabalho.

O estudo também revelou que a adoção das Metodologias Ativas favoreceu o desenvolvimento de competências práticas essenciais ao trabalho, em especial, o empreendedorismo e a inovação. Esses dois fatores no mundo atual são classificados como um pré-requisito à entrada no mercado de trabalho. Segundo Wright et al. (2010), o empreendedorismo e a inovação são atualmente percebidos a partir de uma perspectiva global, orientam a mudança nos mercados de trabalho e podem ser classificados como forças poderosas e interconectadas que orientam os rápidos avanços e inovações, organizacionais e de mercado no Brasil e no mundo.

O ensino superior deve ser o local onde os discentes possam ter o conhecimento dessas tendências do mercado de trabalho e, assim, prover ao indivíduo maior capacidade para assegurar e manter um trabalho digno e, portanto, sua empregabilidade. No entanto, sobre esses aspectos, deve ser considerado que o discente deve ter contato com essas experiências que gerem sua melhor autonomia enquanto estudante. A autonomia, naturalmente, pode resultar em melhores índices de empreendedorismo do indivíduo e, dependendo do campo de atuação, pode facilitar que se atinja conhecimentos e promova a inovação. Apesar dos processos de desenvolvimento da autonomia e do empreendedorismo serem uma resultante do indivíduo, as ações docentes podem colaborar para que esse processo seja incentivado; no

entanto, muitas vezes a insegurança, o medo e o temor faz com que muitos docentes iniciem a busca por soluções mais criativas e atrativas aos discentes, dado que as mudanças em contexto geral provocam desconforto emocional e insegurança. Segundo Huberman (2000), é preciso que docentes migrem de suas fases profissionais de “estabilização”, que é aquela quando estão ancorados pela experiência e poucas mudanças desejáveis no processo de ensinar e, assim, passem a vivenciar, novamente, a fase do “entusiasmo”, que é aquela fase inicial da docência, onde se requer que se busque reconhecer a realidade dos discentes e, somente assim, é possível promover todas as mudanças que se deseja; o docente apresenta autonomia em sua práxis pedagógica, e essa mudança do comportamento poderá influenciar diretamente na formação dos discentes.

A maioria dos participantes acreditam que as Metodologias Ativas complementam o ensino tradicional, enquanto alguns acreditam que tais metodologias deveriam substituir o método tradicional. Aqui podemos notar uma ambiguidade na resposta dos participantes, pois embora as Metodologias Ativas tenham sido bem avaliadas em todas as perguntas da pesquisa, ainda assim nota-se uma certa resistência por parte dos discentes em adotar este novo método de ensino-aprendizagem de forma permanente, fato este que leva a crer que os discentes apresentam uma certa resistência à mudança, o que não é incomum, uma vez que os mesmos foram educados no método tradicional de ensino desde a infância e estão acostumados com tal metodologia. Ao chegarem na faculdade e se depararam com uma metodologia de ensino diferente, mais dinâmica, que exige uma mudança de postura e maior envolvimento, podem sentir uma certa estranheza, e tudo que é novo para o ser humano, tende a ser refutado em um primeiro momento. Esta postura também pode ser percebida por parte dos docentes, que também estão acostumados com as metodologias tradicionais e podem apresentar maior dificuldade em se adequar às novas tendências com métodos mais inovadores.

Segundo Behrens, (2005) a prática pedagógica tradicional, em que tanto os docentes, quanto os discentes foram educados, leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O que acaba deixando-os em uma zona de conforto.

É uma forma de resistência à mudança; de acordo com Steinburg, (1992) a mudança é um fenômeno que implica, na grande maioria das vezes, a perda de algo que o indivíduo está habituado e o desconforto de se confrontar com algo que ainda é desconhecido, para tanto, é compreensível que os seres humanos apresentem certo grau de resistência à mudança, tanto nas suas relações em sociedade, bem como em nível pessoal.

Foi solicitado aos participantes elencar os piores fatores do ensino através de Metodologias Ativas; a maioria relatou não ver nenhuma desvantagem neste método, outros falaram a respeito do grau de exigência do aluno alegando que estas metodologias consomem mais tempo, alguns abordaram ainda acerca da insegurança e as barreiras da timidez que esta metodologia traz por conta das apresentações de trabalho e a falta de empenho de alguns alunos nos trabalhos em equipe também foi citada, uma vez que a grande maioria das atividades são realizadas em equipe e isto pode prejudicar o desempenho de todos.

No tocante à insegurança e timidez, estes são comportamentos comumente observados nos discentes, pois os mesmos foram educados em um sistema de ensino que não incentiva a saída da zona de conforto. Este fato também foi registrado no diário de campo, principalmente nos momentos de apresentações de trabalhos e, geralmente, no início do ano letivo, em que os alunos ainda não estão acostumados a este tipo de atividade, porém, com o passar das aulas, os mesmos vão saindo da zona de conforto e vão se acostumando com este tipo de atividade, desenvolvendo, desta maneira, a comunicação assertiva e o trabalho em equipe. Pode ser citado, como exemplo, uma participante (I.E.A.) que no início das aulas não abria a câmera e interagiu somente com poucos comentários no chat, alegando ter muita vergonha de falar em público. Na primeira apresentação de trabalho ela não compareceu na aula *online*, alegando estar trabalhando, porém, com o passar das atividades e o envolvimento dela no processo, começou a ligar a câmera, interagir por áudio e apresentar trabalhos, demonstrando um significativo desenvolvimento em sua comunicação. Na atividade Podcast de conteúdo, a mesma surpreendeu com sua comunicação clara, objetiva e assertiva. Em seu feedback, a participante agradeceu pela experiência e afirmou ter melhorado muito a sua forma de se comunicar, não somente nas aulas, mas também no âmbito profissional.

Moram (2018) acrescenta que a educação deve auxiliar os outros a fazer sua parte, por meio da comunicação e do compartilhamento, e quando o aluno constrói uma história de vida que faça sentido para ele, isso o ajuda a compreender melhor o mundo, os demais e a si mesmo.

Ranghetti (2002, p. 89) nos faz refletir sobre a importância de “perceber o outro, acolhê-lo para juntos, renascer, reconstruir, ser.”

Devemos pensar o ser humano em toda a sua complexidade e adotar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade da natureza humana como um indivíduo multidimensional, ou seja, com múltiplas inteligências e com diferentes estilos de

aprendizagens. Neste sentido, o processo de aprendizagem precisa envolver atividades que contemplem os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais dos seres humanos, para que haja uma aprendizagem mais significativa (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Moraes (1997) contribui de forma relevante com esta linha de pensamento quando afirma que os fenômenos educacionais devem ser percebidos na inter-relação docente discente, que está em constante movimento e transformação. Desta forma, o conhecimento requer um processo de construção e reconstrução mediante as trocas e relações dos sujeitos envolvidos. Assim, aluno e professor são participativos, ativos, criativos, dotados de inteligências múltiplas, tendo como ênfase a visão global da pessoa.

Sendo assim, o uso de Metodologias Ativas em sala de aula pode ser uma alternativa valiosa que auxilia o discente a desenvolver o pensamento crítico reflexivo e valores éticos, por meio da educação, contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia e criatividade na formação do ser humano e de futuros profissionais.

3.4.1 Limites e potencialidades das metodologias ativas adotadas no estudo

As limitações encontradas nesta pesquisa foram em relação ao pouco envolvimento de alguns participantes com algumas atividades, principalmente no ensino híbrido. Para que as Metodologias Ativas sejam efetivas é necessário o engajamento de todos os atores no processo de ensino-aprendizagem, e este envolvimento, às vezes, tornou-se mais desafiador.

Berbel (2011) indaga que para que a efetividade das Metodologias Ativas traga bons resultados, é necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditando no seu potencial pedagógico e, acima de tudo, incluindo uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva para trabalharem conforme a proposta, uma vez que existem muitas condições externas que podem dificultar ou mesmo impedir que isto ocorra.

Uma condição externa muito adversa foi o fato do ensino ter ficado durante o ano letivo de 2020 de forma remota e, no ano de 2021, no formato híbrido, fazendo com que os laços de relacionamento interpessoal entre professores e alunos fossem reduzidos.

De acordo com Guimarães (2003), o professor tem um papel fundamental no processo motivacional do aluno, uma vez que é pouco provável que os estudantes, sozinhos, envolvam-se espontaneamente em todas as atividades de aprendizagem de modo autônomo, com grande interesse, alegria ou prazer, sem que haja a interação com o professor facilitando a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a

valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas.

Para estimular a motivação do aluno, o professor precisa ser competente dos pontos de vista intelectual, afetivo e gerencial, um gestor de aprendizagens múltiplas e complexas. Esta tarefa não é fácil, exigindo profissionais mais bem preparados, remunerados e valorizados (MORAM, 2018).

É importante refletir também que as pessoas aprendem de maneiras e ritmos diferentes, e que nem todas as Metodologias Ativas são aceitas por todos os participantes; por esta razão é importante que o professor fique atento aos detalhes e busque mais de uma alternativa de metodologia a ser aplicada para atingir seu objetivo.

Corroborando com este pensamento, Berbel (2011) ressalta que a aplicação de apenas uma forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos no comprometimento de suas ações e no desenvolvimento de sua autonomia; por esta razão é necessário buscar diferentes alternativas de atividades que contenham várias propostas, a fim de estimular o desenvolvimento de diferentes habilidades nos participantes.

Outra questão considerada limitadora refere-se ao tempo de estudo, fazendo com que se delimitasse a escolha de apenas cinco Metodologias Ativas aplicadas a esta pesquisa, sabendo que existem vários outros métodos a serem utilizados e que podem trazer ótimos resultados.

Em relação às potencialidades encontradas nesta pesquisa, as Metodologias Ativas podem ser usadas em diferentes disciplinas, com turmas diversas e objetivos distintos e, quando bem aplicadas, conseguem atingir a interdisciplinaridade.

Além disso, pode-se notar que quando os participantes se sentem desafiados e motivados com as atividades, os resultados são surpreendentes. Por esta razão é necessária uma preparação muito grande por parte dos professores para a aplicação dos materiais e atividades de forma a estimular os participantes a se envolverem no processo.

Tanto na educação presencial como na educação à distância, o processo de ensino aprendizagem ocorre com materiais e comunicações escritas, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados, porém, nota-se que a melhor forma de aprender é combinando e equilibrando atividades, desafios e informação contextualizada (MORAN, 2015).

Moran (2015) ainda ressalta que as metodologias utilizadas precisam acompanhar os objetivos desejados, ou seja, se o professor pretende desenvolver a criatividade nos alunos, as atividades devem ser criativas com o fortalecimento da iniciativa; se o professor pretende

desenvolver a proatividade, as atividades adotadas devem ser envolventes e complexas no intuito de estimular a tomada de decisão e análise de resultados, sempre utilizando-se do apoio de materiais adequados.

Outra potencialidade foi o fato de aplicar as Metodologias Ativas num mundo conectado e digital que aumenta as possibilidades e combinações de atividades.

Moran (2015) enfatiza que existem alguns componentes que são fundamentais para o sucesso da aprendizagem; entre eles, destaca-se a criação de desafios, atividades e jogos que realmente trazem as competências necessárias para os participantes em cada etapa do processo de ensino aprendizagem, solicitando informações e oferecendo recompensas estimulantes, combinando atividades individuais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e, ao mesmo tempo, aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

Pode-se notar que as Metodologias Ativas, se forem bem aplicadas, darão bons resultados tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto e no ensino híbrido, tudo depende do grau de esforço, dedicação, motivação e preparo do professor que vai aplicá-las e dos alunos que estarão inseridos no processo.

3.4.2 A complexidade da educação no ensino superior: uma visão interdisciplinar sobre as metodologias ativas

A sociedade contemporânea é marcada pelo veloz avanço das tecnologias de informação e comunicação fazendo com que haja uma transformação no âmbito educacional. Tais mudanças impactam significativamente no modo que nos relacionamos e aprendemos, impulsionando os docentes a repensarem suas práticas pedagógicas, adotando formas mais inovadoras, interdisciplinares e críticas trazendo maior autonomia para os alunos.

Tais mudanças se aceleraram significativamente no período de pandemia, em que os estudos foram para plataformas remotas, exigindo maior autonomia dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

A reflexão sobre a autonomia, refere-se à capacidade e à liberdade de construir e reconstruir o conhecimento, o ponto de equilíbrio entre os agentes de autoridade e de liberdade no processo educativo (FREIRE, 1996).

O processo educativo é um paradigma complexo, pois propõe uma visão de indivíduo que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também pelas emoções e sentimentos despertados e, para entendê-lo, é necessário um pensamento mais abrangente, contextualizado e interdisciplinar (MORIN, 2002).

Com a utilização de Metodologias Ativas, o aluno consegue dialogar com diversas disciplinas, fazendo ligações e conexões entre os conteúdos aprendidos, realizando o que chamamos de interdisciplinaridade.

Para Freitas (1995, p. 91), a interdisciplinaridade é entendida como a “interpenetração de método e conteúdo entre as disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo”.

Ela é caracterizada pela integração, garantindo maior comunicação entre as disciplinas, e quando isto é realizado de maneira espontânea pelos alunos, leva a crer que os métodos utilizados para a explicação do conteúdo foram eficientes, criando um diálogo, um trânsito entre as disciplinas.

Além disso é importante que haja uma integração das disciplinas de forma mais dinâmica, a fim de interagir com os saberes para tanto, os docentes devem estar abertos ao diálogo.

Também faz-se necessário que o docente compreenda as Metodologias Ativas na perspectiva interdisciplinar e saiba incorporar, pedagogicamente, a sua prática. Trata-se de analisar criticamente as metodologias utilizadas, pois não basta apenas inserir novas metodologias sem que o docente compreenda suas potencialidades articuladas aos conteúdos e aos objetivos desejáveis (BRISOLLA, 2020).

Vale ressaltar também que o uso de Metodologias Ativas não limita sua aplicação a apenas uma disciplina, ou a uma área do conhecimento, estas podem ser utilizadas em diversas disciplinas, com diferentes objetivos, em cursos distintos. Um exemplo a ser citado foi a atividade do Podcast de conteúdo que foi aplicada tanto na disciplina de Psicologia Organizacional na turma de Administração (área de humanas) como na disciplina de Gestão de Custos na turma de Ciências Contábeis (área de exatas). Outro exemplo foi a gameologia, com o aplicativo *Kahoot*, que foi aplicado tanto na disciplina de Psicologia Organizacional na turma de Administração (área de humanas) quanto na disciplina de Desenvolvimento de Jogos na turma de Sistemas para Internet (área de exatas). Estas trocas se deram pelo diálogo entre os docentes sobre a aplicação e os resultados das metodologias.

Nota-se, com isto, que se os objetivos forem bem definidos e os professores estiverem preparados para instigar a curiosidade dos participantes, envolvendo-os na atividade, dando-lhes autonomia e liberdade na criação e atuando como um gestor e orientador dos caminhos, a atividade tende a obter o resultado esperado de maneira mais dinâmica e envolvente trazendo um aprendizado mais significativo, pois o aluno participa da construção do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, as metodologias tradicionais de ensino, tem sido alvo de discussões e questionadas por vários educadores e pesquisadores, no sentido de não acompanhar as rápidas e profundas mudanças das últimas décadas, não dando conta de atender as demandas atuais da educação, apresentando aulas que são centradas nos professores, e alunos em uma posição passiva, tal como foi estruturada nos séculos anteriores.

Neste cenário surgem as Metodologias Ativas de ensino, com modelos mais centrados nos discentes, instigando o desenvolvimento de seres mais autônomos na construção do saber, com aulas mais dinâmicas que fomentem a curiosidade e o engajamento de todos os atores no processo de ensino-aprendizagem. O papel do docente, nesta metodologia, é de preparar, sensibilizar, provocar, instigar o discente no processo de construção do conhecimento, colocando os meios, possibilidades e direcionando esta aprendizagem. Para que isto ocorra, é necessário que o docente tenha preparação e didática, que faça a seleção de bons materiais, tanto impressos quanto digitais, e que possua conhecimento de novas tendências e tecnologias que o ajudarão nesta tarefa, além de uma competência, tanto técnica, quanto emocional para dar conta de interagir, instigar e motivar o discente em todas as etapas do processo.

Com a chegada do ano de 2020 e a disseminação da pandemia do Corona Vírus pelo mundo, tais mudanças foram mais evidentes e urgentes, transformando a educação para o que foi denominado de ensino remoto emergencial, com aulas em plataformas remotas, totalmente *online*, e no ano de 2021 as aulas foram para a modalidade híbrida. Esta situação exigiu ainda

mais autonomia e responsabilidade dos estudantes, uma vez que o contato direto com professores e colegas ficou mais restrito.

É em meio a este cenário pandêmico que surge esta pesquisa, a fim de investigar se as Metodologias Ativas no ensino superior, desenvolvidas tanto na modalidade remota quanto na modalidade híbrida são eficientes e atendem às novas demandas. Se as mesmas são capazes de desenvolver a criatividade trazendo maior autonomia nos discentes. Se o uso de tais metodologias tornou a aprendizagem mais dinâmica promovendo maior engajamento.

Para realizar tal investigação, fez-se uma revisão bibliográfica acerca da história, conceitos e aplicabilidade das Metodologias Ativas voltadas para o ensino superior, elegendo cinco metodologias a serem estudadas e desenvolvidas, tanto na modalidade remota quanto na híbrida e os discentes tiveram a oportunidade de avaliar a efetividade de tais metodologias.

Os resultados obtidos na avaliação realizada no ensino remoto, no ano de 2020, foram que os discentes conseguiram aprender o conteúdo através desta metodologia, avaliando-a como sendo ótima e alegando terem notado o desenvolvimento da autonomia e criatividade. Relatando terem obtido maior compreensão, aumento na comunicação, melhora no desenvolvimento interpessoal e aumento do engajamento, fazendo com que os mesmos saíssem da zona de conforto.

Os resultados da avaliação realizada no ensino híbrido, no ano de 2021, foram que os participantes notaram que o estudo foi mais dinâmico e que isto faz com que aumente o engajamento, facilite a aprendizagem, melhora a interação e o trabalho em equipe, com aulas mais produtivas e divertidas, trazendo mais liberdade e autonomia, mais inovação, aumentando a responsabilidade e fazendo com que eles entendam melhor a aplicabilidade do conteúdo, com melhor associação da teoria com a prática trazendo assim um impacto positivo, fazendo com que eles busquem mais o conhecimento, de forma autônoma, saindo da zona de conforto e despertando maior interesse pela disciplina e na tomada de decisão. Os participantes também revelaram que o uso de tais metodologias auxilia no desenvolvimento de competências profissionais, tais como o relacionamento interpessoal, comunicação, buscar inovação e competências práticas.

Em relação aos pontos negativos desta metodologia, na percepção dos discentes, os mesmos relataram maior exigência de tempo e dedicação para os estudos, barreiras de timidez e insegurança no momento das apresentações e falta de emprenho de alguns.

Nota-se que tanto na pesquisa realizada no ensino remoto (2020) quanto a pesquisa realizada no ensino híbrido (2021) os resultados se assemelham no que tange as questões

sobre a autonomia, criatividade, engajamento, compreensão e despertar maior interesse pelos estudos, sendo as Metodologias Ativas bem avaliadas nas duas modalidades de ensino.

Tais resultados levam a crer que o uso destas metodologias no ensino superior são alternativas importante para acompanhar a realidade da sociedade contemporânea do século XXI mostrando-se capaz de desenvolver a autonomia, colocando o discente na posição de protagonista e auxiliando no desenvolvimento de sua criatividade e também no desempenho de competências profissionais. A aprendizagem se torna mais significativa quando o mesmo compreende o conteúdo e a sua aplicabilidade, assim ele é motivado a interagir tanto com a matéria aprendida quanto com os colegas, aumentando seu engajamento com a atividade.

Estas metodologias exigem mudanças de postura tanto dos acadêmicos, no sentido de aumentar sua responsabilidade e compromisso com os estudos, quanto dos docentes no sentido de aumentar sua compreensão, suas potencialidades, articulando os conteúdos com os objetivos desejados e os incorporando pedagogicamente nas suas práticas.

Não se trata de extinguir por completo as aulas expositivas, mas a mudança que se pretende é romper com metodologias de ensino que são meramente transmissão de conhecimento em que a função do aluno é apenas decorar e replicar o conteúdo, para adotar práticas pedagógicas mais inovadoras, afim de transformar os estudos em um ato prazeroso e despertar no discente o desejo de aprender.

Sugere-se, para estudos futuros que esta pesquisa seja ampliada com uma amostragem maior de participantes. Outro desdobramento da pesquisa seria entrevistar docentes a fim de pesquisar se os mesmos utilizam Metodologias Ativas, quais as maiores dificuldades encontradas na sua aplicabilidade e quais tipos de metodologias são mais eficientes. Uma outra possibilidade de pesquisa seria ampliá-la para outras áreas do conhecimento e fazê-la em instituições de ensino públicas e particulares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Cristina; CARVALHO, Ana Amélia; CARVALHO, Carla Joana. Atitudes e percepções discentes face à implementação de podcasts na licenciatura em biologia aplicada. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Web 2.0**. Braga: CIED, 2008. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8573/1/F011-Aguiar%20et%20al%20%282008%29.pdf>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075655/mod_resource/content/1/GL4%20O%20que%20%20C3%A9%20um%20estudo%20de%20caso.pdf. Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Histórias sobre complexidade e cotidiano escolar. In: _____. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED; 1994.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **UniRede**, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/apbec/Downloads/621-Texto%20do%20artigo-3318-1-10-20201014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/apbec/Downloads/621-Texto%20do%20artigo-3318-1-10-20201014%20(1).pdf). Acesso em 31 de maio de 2021.

BACICHI, Lilian; NETO, Afonso, Tanzi; TREVISANI, Ferando de Melo. Ensino Híbrido Personalização e Tecnologia na Educação. **Penso Editora Ltda.**, 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acessado em: 01 de fevereiro de 2022.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A Evolução dos Paradigmas na Educação: Do Pensamento Científico Tradicional A Complexidade, 2007. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4156/4072>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

BENDER, Willian, N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o século XXI**. Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/apbec/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Aninha/Mestrado/Adilson%20Anacleto/10326-49335-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 de setembro 2020.

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

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. 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**. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143, ISSN 22377719. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47300771/08_METODOLOGIAS_ATIVAS_NA_PROMOCAO_DA_FORMACAO_CRITICA_DO_ESTUDANTE.pdf?1468775890=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIAS_ATIVAS_NA_PROMOCAO_DA_FORMA.pdf&Expires=1622491645&Signature=VX7ezxRtJu5WDfeWZrl6k6eb0T7czRMWMuf83DtpmqG0Q2IvcpirV7ol95KHs3y5I7Zj~rX11NHbdcqYwpWzS2~nNgFHpZt9cuV9pmXcqcqQM3AbdmF0H~QjJO6YrqxIMZxkZ5BraI4jFuwee2tUS7W5oCijyFjPNm0chQbdypel~ilFVVhuDDAoAoLOykSBFJKSQ5i-FljwbIMxobW8e8ZSTRspu1QhmcZUSoWm7QXaj9r68TTgEJK-YfCEvF3Jpti4dmwQ-m~dhKMIDFZY92lqxBPKhioZmMQ3lyMU-gjsglB2Q2KaiMcuNu63msWNQX167Fi7CtMLiA7VaLSfQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 31 de maio de 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BRASIL. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca: Estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

BRASIL. PortalIBGE,2016/2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/umuarama.html>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

BRISOLLA, Lívia. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.4, n.1, p.77-92jan./jun., 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/157/111>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. EaD em **Foco**, V10, e948. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1948>. Disponível em: <file:///C:/Users/apbec/Downloads/948-Texto%20do%20artigo-5441-1-10-20200728.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola**: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R.(Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/gT5dYxKCwYs6NQnsNpcmGbm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

CAMPOS, L.C., **Aprendizagem Baseada em projetos**: uma nova abordagem para a Educação em Engenharia. In: COBENGE 2011, Blumenau, Santa Catarina, 3 a 6/10/2011.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

Dicionário On-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 20 de janeiro 2021.

ELLRAM, L (1996) The use of the case study method in logistics research. **Journal of Business**, Logistics. Oakbrook, Ill, v. 17, n. 2.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2021.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Renote**, v. 11, n. 1, julho 2013. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GEE, James Paul. **Lo que Nos ensañan los Videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Colección aule, Ediciones Aljibe, Enseña Abierta de Andalucía: Consorcio Fernando de Los Rios, 2004.

_____. **Bons Videojogos + Boa Aprendizagem**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://1library.org/document/zx90oeoz-avaliacao-do-estilo-motivacional-professor-adaptacao-validacao-instrumento.html>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

GOODSON, I. - **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GRANT, M. M., Getting a grip on project-based learning Theory, cases. A **Middle School Computer Technologies Journal**. State University, Raleigh, Volume 5, Issue 1, Disponível em <http://www.ncsu.edu/meridian/win2002> (2002).

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

IKEDA, Ana Akemi; OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de; CAMPOMAR, Marcos Cortez. A Tipologia do Método do Caso em Administração: Usos E Aplicações. **Organizações & Sociedade** - v.12 - n.34 - Julho/Setembro – 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n34/a09v12n34.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/apbec/Downloads/4299-Article-20309-1-10-20200525.pdf>. Acessado em: 25 de março de 2021.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. COUTINHO, Clara Pereira. (2007). Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), **Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de**

Psicopedagogia. Setembro, Universidade da Coruña. La Coruña, pp. 837-846. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55608002.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. COUTINHO, Clara Pereira. (2009). Podcast uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais. In **VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. p.2114-2126. 14 e 15 de Abril. ISBN978-972-8881-67-2. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9030/1/Podcast%20-%20Lusocom.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. **Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds**. Disponível em: <http://fatecead.com.br/ma/artigo01.pdf>. Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

KINGSLEY, Rebecca. *Gemstones – a poket companion*. Londres: Quantum Books, 1998.

LAIDI, Zaki. Globalização e Universalidade. In: MENDES, Candido (org.). **Representação e complexidade** – Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜDKE, Menga (org.). **O Professor e a pesquisa**. Papirus Editora, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARKHAM, T., LARMER, J., RAVITZ, J. **Aprendizagem Baseada em Projetos**, Artmed Editora S/A, Porto Alegre, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competências Pedagógicas do Professor Universitário*. 2 ed. Revista. São Paulo: Summus, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=XsRp1avthq0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=marcos+masetto&ots=stCbHAFSG-&sig=IJi_81llcCvzSKrAeR7SGHEhr58#v=onepage&q=marcos%20masetto&f=false Acesso em: 25 de março de 2021.

MASSON, Terezinha Jocelen; MIRANDA, Leila Figueiredo de; MUNHOZ JR, Antonio Hortêncio; CASTANHEIRA, Ana Maria Porto. Metodologia de Ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). **Cobenge, XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104325.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

MATTAR, João. Gamificação e jogos para metodologia científica: proposta de jogo de tabuleiro e game. **XVI SBGames** – Curitiba – PR – Brazil, November 2nd - 4th, 2017. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaFull/174979.pdf>. Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

MATTAR, João. História, Teorias e Cases sobre o Uso de Games em Educação. **Revista Tecnologia Educacional**, 2011. Ano 40 | nº 192 | jan-mar. Disponível em: <http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2017/03/192.pdf#page=46>. Acessado em: 28 de janeiro de 2021.

MAYER, V. F. **Aplicações do Método caso em Sala de Aula**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

MEDEIROS, Marcello Santos. Podcasting: Um Antípoda Radiofônico. In **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** - Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/109425410741320594702700363707183744831.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

MENDONÇA, Ana Waleska. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf>. Acessado em: 30 de março de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação. (2020). CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia> Acessado em: 30 de março de 2021.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, C. Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais. **Santo Tirso**: De Facto Editores, 2012.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**: São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2020.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAIS, Suzzane Silva Rodrigues. Tecnologia e Educação. Anais... **XIV EVIDOSOL e X CILTEC-Online**, v.6, n.1, junho/2017

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**: São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2020.

MORAN, José. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na Educação: Teoria e prática**. V. 3 N° 1. Setembro 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/apbec/Downloads/6474-20250-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

_____. **Mudando a educação com Metodologias Ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acessado em: 10 de fevereiro de 2022.

MORAN, José; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.12 – 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/apbec/Downloads/1106-Texto%20do%20artigo-5581-3-10-20191011.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Metodologias Ativas E Formação Ética No Contexto Do Novo Paradigma Tecnológico: Experiências De Docentes Da Universidade Estadual Do Paraná – Unespar. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, v. 9, n. 17, jul./dez. 2020. Disponível em: Vista do Metodologias ativas e formação ética no contexto do novo paradigma tecnológico: experiências de docentes da Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Acesso em: 28 de dezembro de 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/03.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

PAULA, João Basílio Costa; SOBRINHO, Jerônimo Coura. Podcasts educativos: possibilidades, limitações e a visão de professores de ensino superior. Universidade Federal de Pernambuco - **Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação**. 2010. Disponível em: Microsoft Word - PDF - Joao Basilio Costa e Paula; Jeronimo Coura Sobrinho - m11d04.doc (nehte.com.br). Acesso em: 28 de maio de 2021.

PEREIRA, Danilo Moura. SILVA, Gislane Santos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Caderno de Ciências Sociais**

Aplicadas n.10. Pág 151-174. Vitória da Conquista – Bahia. 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236652502.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais e Imigrantes Digitais, On the horizon, **MCB University Press**, v.9, n.5, october, 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/etch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.87-89. Disponível em: https://www.academia.edu/13172375/FAZENDA_Ivani_Interciplinaridade_Dicionario_em_Construcao. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

RAUBER, P. A educação superior no Brasil: tendências atuais. In: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: **Unigran**, 2008, p. 75-86. Disponível em https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf. Acessado em: 30 de março de 2021.

REZENDE, D. D. (2007). Podcast: reinvenção da comunicação sonora. In **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Santos: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0708-1.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias Ativas: Do Que Estamos Falando? Base Conceitual e Relato de Pesquisa em Andamento. **IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação**. 2014. Disponível em <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em:31 de janeiro de 2021.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. **Revista científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2011.

RUTHES, R.M., CUNHA, I.C.K.O., **Gestão por Competências – Uma Aplicação Prática**, Editora Martinari, São Paulo, 2008.

SANTOS, Edméa. (2009). Educação online para além da ead: um fenômeno da cibercultura. In Anais, 10º Congresso Internacional galego-Portugues de Psicopedagogia (pp. 5658 – 5671). Braga: Uminho. Disponível em <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2021.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, vol.17 no.2. São Paulo June 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000200002. Acessado em 20 de janeiro de 2021.

SILBERMAN, M. **Aprendizagem Ativa: 101 estratégias para ensinar qualquer matéria**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

STEINBURG, C. (1992). **Taking Charge of Change**. *Training & Development*, 46(3), 26-32

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. R. **Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/apbec/Downloads/3872-15293-2-PB.pdf>. Acessado em: 26 de janeiro de 2021.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, vol. 36, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 207-216 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307332697009.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acessado em: 20 de janeiro de 2021.

UBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. 2aed. Porto: Porto .2000,61p.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079>. Acessado em: 26 de janeiro de 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83). Disponível em <https://sites.unipampa.edu.br/formacao/files/2013/12/met-dialt-em-sa-aec.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**. 2007; 20(5):383-386, setembro/outubro. Disponível em: file:///C:/Users/apbec/Downloads/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf. Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WRIGHT, James Terence Coulter; SILVA, Antonio Thiago Benedete; SPERS, Renata Giovanazzo. O mercado de trabalho no futuro: uma discussão sobre profissões inovadoras, empreendedorismo e tendências para 2020. **RAI-Revista de Administração e Inovação**, v. 7, n. 3, p. 174-197, 2010.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Dados dos alunos

Qual sua idade?

Estado civil?

solteiro

casado

viúvo

divorciado

Com quem mora?

sozinho

com amigos

com pais e/ou irmãos

com cônjuge e/ou filhos

Está trabalhando no momento

sim

não

Qual é a média de renda familiar no seu domicílio?

- até 1 salário mínimo
- de 2 a 4 salários mínimos
- de 5 a 7 salários mínimos
- mais que 7 salários mínimos

Qual sua religião?

- católico
- evangélico
- espírita
- ateu
- outros

Apêndice 2 – O que são Metodologias Ativas

Você sabe o que são Metodologias Ativas?

- sim
- não
- tenho uma ideia, mas não sei ao certo o que é

Você já participou de alguma atividade com Metodologias Ativas na faculdade?

- sim
- não
- não sei responder

Descreva uma situação de ensino-aprendizagem em que você acredita ter a utilização de Metodologias Ativas.

Apêndice 3 – Questionário de Avaliação

As aulas de Psicologia Organizacional foram ministradas através de Metodologias Ativas. Você consegue notar a diferença desta metodologia para outros tipos de metodologia?

- sim

não

às vezes

Você conseguiu aprender o conteúdo através das aulas elaboradas nesta metodologia de ensino?

sim

não

não sei

Você acredita que este tipo de metodologia:

traz mais autonomia para o aluno ajudando-o a desenvolver a criatividade;

ajuda a desenvolver a autonomia e a criatividade da mesma forma que a metodologia tradicional;

não percebi o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

Qual conceito você daria para a aplicação das atividades desenvolvidas?

ótimo

bom

regular

ruim

Como você avalia sua participação nas aulas?

muito boa

boa

média

ruim

Compartilhe uma história de sua jornada na disciplina que mostre o seu aprendizado.

Apêndice 4 – Metodologias ativas no ensino híbrido

Qual sua idade?

Estado civil?

solteiro

- casado
- viúvo
- divorciado
- união estável

Com quem mora?

- sozinho
- com amigos
- com pais e/ou irmãos
- com cônjuge e/ou filhos

Qual a média de renda familiar do seu domicílio?

As aulas desta disciplina foram realizadas através de Metodologias Ativas. Você conseguiu notar a diferença desta metodologia para outros tipos de metodologias?

- sim
- não
- às vezes

Você acredita que o uso da metodologia ativa tornou seu estudo mais dinâmico?

- sim
- não
- não sei

As metodologias ativas são capazes de facilitar a sua aprendizagem?

- sim
- não
- às vezes

Caso sua resposta tenha sido "sim" na pergunta anterior, descreva de que maneira a metodologia ativa facilitou sua aprendizagem.

Na sua opinião, a metodologia ativa:

- Complementa o ensino tradicional

Deveria substituir o método tradicional

Cite 3 características que as metodologias ativas têm de diferente da metodologia tradicional de ensino.

Você acredita que o uso das metodologias ativas nas aulas despertou maior interesse na disciplina?

sim

não

às vezes

Que tipo de impacto no seu desempenho você percebeu?

Descreva um momento marcante para você no processo de ensino remoto.

Descreva um momento marcante para você no processo de ensino híbrido.

Você tem dedicado uma rotina de estudos durante a pandemia?

Muito tempo

Pouco tempo

O tempo que julgo ideal

Nenhum tempo

A situação da pandemia influenciou ou afetou de alguma forma o seu plano de estudo para os próximos anos?

Em sua opinião, as atividades realizadas com metodologia ativa ampliaram o contato com colegas de turma em maior intensidade que no ensino tradicional?

sim

não

às vezes

A metodologia ativa colabora para a autonomia do discente quanto à sua aprendizagem? Justifique a sua resposta.

A metodologia ativa contribui para o desenvolvimento de competências profissionais da sua profissão? Justifique a sua resposta.

Em sua opinião, quais são os piores fatores do ensino através de metodologias ativas?

ANEXO

Anexo 1 – Cartilha de estudos

FACULDADE ALFA UMUARAMA Credenciada pela Portaria nº. 1.390 de 14 de novembro de 2008 Rua Desembargador Antonio Franco Ferreira da Costa, 3596/3678 - Umuarama - PR Fone: (44) 3622-2562 / 3055-2532 - CNPJ: 10.718.171/0001-04
COMUNICADO PEDAGÓGICO DA FACULDADE ALFA

Orientações sobre as aulas do 1º Bimestre do 2º Semestre Letivo de 2020

As informações constantes nesse comunicado pedagógico estão relacionadas a aplicação das aulas durante o 1º Bimestre do segundo semestre letivo. As orientações e formato de aulas possuem validade enquanto permanecerem as aulas teóricas no formato de Ensino Remoto Emergencial. A partir do momento que o Governo do Estado do Paraná autorizar o retorno das aulas teóricas presenciais (previsto), adaptações a essas orientações serão realizadas e comunicadas para a comunidade acadêmica.

Lembramos que está em elaboração pela Faculdade ALFA um amplo MANUAL de orientações para o retorno das aulas presenciais, documento parte do Plano de Contingência da Instituição, seguindo todas as orientações das autoridades competentes, além da atenção quanto as normativas da legislação em vigor em relação ao período de pandemia da COVID-19. Na oportunidade será disponibilizado e interpretado.

Atualmente, estando os públicos envolvidos melhores adaptados ao momento de prevenção ao novo Coronavírus, **PASSAMOS A APRESENTAR O MODELO PEDAGÓGICO PARA AS AULAS DO 1º BIMESTRE DO SEGUNDO SEMESTRE LETIVO NA FACULDADE ALFA:**

- **INÍCIO DAS AULAS:** segunda-feira, 03 de agosto de 2020.

- **IMPORTANTE:** Reunião geral dos acadêmicos com a Direção Acadêmica e Coordenações de Cursos para apresentação e interpretação das orientações desse comunicado pedagógico a acontecer na segunda-feira, 03 de agosto de 2020, às 19h15min na sala do Google Meet: <https://meet.google.com/tyz-cbkn-nff>. A sala será aberta para entrada a partir das 19h00. Ao

final da reunião os professores com aulas no dia 03/08, estarão em suas devidas salas virtuais do aplicativo Google Meet para início do conteúdo do bimestre.

- As aulas ofertadas através do Ensino Remoto Emergencial contarão com o suporte dos sistemas informatizados atuais, sendo: Sistema Matheus Acadêmico (matrícula, financeiro, frequência, notas, materiais da Sala Virtual e módulo da disciplina EAD – 20% da nova matriz curricular ofertada para os acadêmicos ingressantes em 2020); Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ensino Remoto Emergencial (sistema com relação de videoaulas por disciplina, ferramenta para upload de arquivos das atividades bimestrais, realização de avaliações do bimestre e visualização de correções, entre outros); Aplicativo Google Meet (aulas AO VIVO e gravações das aulas teóricas/conceituais pelos docentes).

O 1º Bimestre letivo contará com 02 (dois) blocos de conteúdos, aulas gravadas e atividades:

- Os docentes de cada disciplina disponibilizarão anteriormente às aulas AO VIVO, um conjunto de 04 (quatro) aulas teóricas gravadas entre 10 a 15 minutos cada, sendo 1h (uma hora) de aulas conceituais por mês, perfazendo um vídeo por semana de até 15 minutos. A disponibilização será em duas etapas, sendo o conjunto de 04 vídeos para o primeiro mês (Agosto), depois outros 04 vídeos para o segundo mês (Setembro), até as avaliações parciais do 1º bimestre que serão aplicadas no período de 28 de setembro a 02 de outubro de 2020.

- No bimestre, serão ofertadas 02 (duas) atividades bimestrais para desenvolvimento individual do aluno em cada disciplina. A primeira com postagem até 04 de setembro de 2020 (sexta-feira) e a segunda com o prazo de desenvolvimento e postagem até 25 de setembro de 2020 (sexta-feira).

ATENÇÃO PARA AS ORIENTAÇÕES DAS AULAS AO VIVO:

- Para as disciplinas de 40h/relógio (duas aulas na semana), as aulas semanais terão duração de 60 (sessenta) minutos, com duas opções de horários, conforme divulgação do cronograma pelas Coordenações de Cursos: das 19h30min às 20h30min e das 20h45min às 21h45min para outra disciplina (quando houver duas disciplinas com a mesma carga horária na turma/período).

- Para as disciplinas de 80h/relógio (quatro aulas na semana), as aulas semanais terão duração de 90 (noventa) minutos, com horário das 19h30min às 21h00, conforme divulgação do cronograma pelas Coordenações de Cursos.

Observação: O Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet contará com uma pequena adaptação nos dias de aulas, por característica específica da área, com orientações complementares a estas, a ser divulgado pela Coordenação do Curso.

- As aulas AO VIVO não serão gravadas, contam presença e conferem pontuação específica por presença. As regras de pontuação do 1º Bimestre serão a composição de 02 (duas) atividades com valor de 1,5 (um ponto e meio) cada, totalizando 3,0 (três pontos) para as atividades; 1,0 (um ponto) para participação nas aulas AO VIVO, sendo conferido 1,0 (um ponto) para o acadêmico que obter no mínimo 75% de presença no bimestre, 0,5 (meio ponto) para presença inferior a 75% e 0,0 (zero) para o acadêmico que não participar de nenhuma aula AO VIVO no bimestre, além da pontuação de 0,0 a 6,0 a ser obtida na avaliação parcial o bimestre.

- Para os alunos que não participarem de qualquer aula AO VIVO por algum motivo, o conteúdo teórico/conceitual estará disponível para acesso em vídeo a qualquer momento no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.

- As aulas AO VIVO não serão gravadas, com isso, estimula-se a participação do acadêmico com câmera “aberta”, maior diálogo e interação entre docentes e discentes, apresentação de trabalhos em formatos diversos, entre outros benefícios para as aulas, permitindo assim que a sala de aula online aproxime o máximo possível da sala de aula física tradicional.

- Com a frequência mínima obrigatória de 75% nas aulas AO VIVO em horário compatível com as aulas presenciais, passa o acadêmico ser responsável pelo controle e acompanhamento

da sua frequência para aprovação, a ponto de, caso alguma falta na aula AO VIVO tenha justificativa por algum dos motivos constantes no Guia Acadêmico, deve o mesmo documentar o motivo da ausência via atestado médico, declaração profissional ou outros documentos compatíveis. Especificamente nesse momento de pandemia, o envio de documentos e protocolo de justificativas na Secretaria Acadêmica está autorizado para ser realizado via número de WhatsApp de atendimento da equipe de Secretaria: (44) 99722-7130.

- Na última semana do mês de Agosto não haverá aulas AO VIVO, apenas as aulas teóricas/conceituais gravadas. A partir do dia 24 de agosto acontece a XI Jornada Acadêmica e Empresarial da Faculdade ALFA, no formato online via Facebook e aplicativo Google Meet. Evento gratuito para acadêmicos e aberto a comunidade externa. Conferir a programação oficial do evento a ser divulgada.

- Os cursos que possuem a atividade de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, programada para o segundo semestre letivo de 2020, os acadêmicos participarão da apresentação AO VIVO pela coordenação do curso, das orientações do Manual do TCC, cadastro de duplas, escolha de professores orientadores etc. Para as reuniões de orientações com os devidos professores, fica autorizada a escolha da reunião online ou presencial nas instalações da Faculdade ALFA (para os professores com residência no município de Umuarama), caso seja de vontade do acadêmico, respeitando as devidas normas de higienização e distanciamento social.

- A equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico, Psicológico e Social - NAPPS, divulgará uma proposta de rotina acadêmica intitulada Roteiro de Estudo, colaborando para uma melhor experiência pedagógica e de produtividade acadêmica. A equipe do NAPPS, sobretudo a Profa. Elaine Regina Rufato Delgado (Psicopedagoga) e a Profa. Ana Paula Oliveira Becker Alvarenga (Psicóloga) permanecem com os atendimentos online através de agendamento prévio.

- É dever do acadêmico ficar atento ao Calendário Acadêmico Oficial do 2º Semestre Letivo, adaptado para o momento de pandemia da COVID-19.

Qualquer informação ou decisão inerentes a este comunicado pedagógico, deve ser solicitada para a Direção da Instituição que definirá seu prosseguimento junto ao Conselho Superior da Faculdade ALFA - CONSUP.

Umuarama, 27 de julho de 2020.

Prof. Roberto Bianchi Catarin
Diretor Acadêmico e Administrativo
Prof. Dorival Marcos Rodrigues
Diretor Geral e de Pós-Graduação
PREVINA-SE. FAÇA SUA PARTE.