

**Jaqueline Fonseca Rodrigues
(Organizadora)**



**Gestão,
Avaliação
e Inovação
no Ensino
Superior**

Atena
Editora

Ano 2019

Jaqueline Fonseca Rodrigues
(Organizadora)

Gestão, Avaliação e Inovação no Ensino Superior

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
G393	Gestão, avaliação e inovação no ensino superior [recurso eletrônico] / Organizadora Jaqueline Fonseca Rodrigues. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-687-4 DOI 10.22533/at.ed.874190810 1. Engenharia de produção – Planejamento. 2. Universidades e faculdades – Administração. I. Rodrigues, Jaqueline Fonseca. CDD 378
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Antes de efetuar a apresentação do volume em questão, deve-se considerar que a reflexão sobre o processo de inovação no setor educacional envolve uma série de componentes que, da perspectiva da Engenharia de Produção, são sistematizados e possibilitam um considerável diferencial competitivo. A sedimentação deste processo no planejamento estratégico e na prospecção na área educativa depende da postura dos gestores e da equipe de profissionais, que devem promover a quebra de paradigmas e a constituição de um novo modelo em um cenário em constante mutação.

O primeiro volume, com 28 capítulos, é constituído com estudos contemporâneos relacionados aos processos de **Organização, Gestão e Avaliação**, além das áreas de **Capacitação Universitária, Deserção Acadêmica, Narrativas Digitais, e Metodologia Ativa** como processo de **Inovação na área da Educação**.

A inclusão da gestão da inovação nas instituições educacionais prevê a prospecção de algumas regras para a adequação do modelo de negócio, incentivado e balizado nos indicativos de proposição de valor, cadeia de suprimentos e nas características do cliente-alvo que garantem o sucesso de todo o processo. Além desses parâmetros de adequação, é necessário atingir um alto nível de envolvimento dos gestores e da equipe de docentes e técnicos para a implementação da inovação na organização.

Além disso, os estudos científicos sobre o desenvolvimento acadêmico envolvendo procedimentos **Inovadores no âmbito da Educação** mostram novos direcionamentos para os estudantes, quanto à sua formação e inserção no mercado de trabalho, além da contribuição acadêmica e científica.

Podemos notar que o Setor Educacional se encontra em processos de mudanças paradigmáticas, fomentadas tanto pelas exigências socioculturais de reconfiguração dos modos de produção do conhecimento científico e tecnológico quanto pelas demandas externas do mundo globalizado.

Diante dos contextos apresentados, o objetivo deste livro é a condensação de extraordinários estudos envolvendo desde a Educação Básica e de Ensino Superior até as novas Metodologias que vêm sendo aplicadas buscando novos modelos de inovação que de forma conjunta através de ferramentas que transformam a **Organização, Gestão, Avaliação e Inovação no Ensino Superior** um diferencial na formação de conhecimento.

A seleção efetuada inclui as mais diversas regiões do país e aborda tanto questões de regionalidade quanto fatores de desigualdade promovidas pelo setor educacional.

Deve-se destacar que os locais escolhidos para as pesquisas apresentadas, são os mais abrangentes, o que promove um olhar diferenciado na ótica da Transformação dos Segmentos direcionados à Educação, ampliando os conhecimentos acerca dos

temas abordados.

Finalmente, esta coletânea visa colaborar ilimitadamente com os estudos empresariais, sociais e científicos, referentes ao já destacado acima.

Não resta dúvidas que o leitor terá em mãos extraordinários referenciais para pesquisas, estudos e identificação de cenários produtivos através de autores de renome na área científica, que podem contribuir com o tema.

Aos autores dos capítulos, ficam registrados os **Agradecimentos da Organizadora** e da **Atena Editora**, pela dedicação e empenho sem limites que tornaram realidade esta obra que retrata os recentes avanços científicos do tema.

Por fim, espero que esta obra venha a corroborar no desenvolvimento de conhecimentos e inovações, e auxilie os estudantes e pesquisadores na imersão em novas reflexões acerca dos tópicos relevantes na área de **Inovação**.

Boa leitura!!!!

Jaqueline Fonseca Rodrigues

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ESCRITA DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PARA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA	
<i>Patricia Pinto Wolffenbuttel</i> <i>Patricia Thoma Eltz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908101	
CAPÍTULO 2	12
A INFLUÊNCIA DO TRABALHO NA SAÚDE DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES PUBLICADAS SOBRE O TEMA NA ANPED	
<i>Alyson Fernandes de Oliveira</i> <i>Dalva Eterna Gonçalves Rosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908102	
CAPÍTULO 3	24
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LA COOPERACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PARAGUAYAS A PARTIR DEL CONGRESO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: REALIDAD Y DESAFÍOS, DEL AÑO 2015	
<i>José B. Villalba</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908103	
CAPÍTULO 4	37
APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA DISCIPLINA DE DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS	
<i>Jadir Gonçalves Rodrigues</i> <i>Elton Anderson dos S. Castro</i> <i>Sônia Bessa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908104	
CAPÍTULO 5	49
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: SEMELHANÇAS E DESAFIOS	
<i>Simone Beatriz Rech Pereira</i> <i>Vialana Ester Salatino</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908105	
CAPÍTULO 6	61
CONSÓRCIO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS: TECENDO REDES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR	
<i>Joice Nunes Lanzarini</i> <i>Flávia Fernanda Costa</i> <i>Eduardes Teresinha Klafke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908106	
CAPÍTULO 7	73
DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA À CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA MULTICAMPI	
<i>Kleber Monteiro Pinto</i> <i>Carla Liane Nascimento dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908107	

CAPÍTULO 8	86
DESERÇÃO ACADÊMICA EM ALUNOS PARA PROFESSOR DE MATEMÁTICA	
<i>Lina Fernanda Martin Vargas</i>	
<i>Ramiro Rodríguez Mendoza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908108	
CAPÍTULO 9	94
ENGAGEMENT ACADÊMICO: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES TECNOLÓGICAS EM CURSO	
<i>Rosa Maria Rigo</i>	
<i>Maria Inês Côrte Vitória</i>	
<i>J. António Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8741908109	
CAPÍTULO 10	105
ENGAGEMENT NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DISCENTES QUE CONTRIBUEM PARA A IMPLANTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS	
<i>Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira</i>	
<i>Maria Inês Cortê Vitória</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081010	
CAPÍTULO 11	114
ENGAJAMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE UMA REDE DE PESQUISA COLABORATIVA UNIVERSIDADE-ESCOLA	
<i>Maria do Rozario Gomes da Mota Silva</i>	
<i>Cláudia Simone Almeida de Oliveira</i>	
<i>Sérgio Paulino Abranches</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081011	
CAPÍTULO 12	126
ENSINO EM ENFERMAGEM MEDIADO POR INTERFACES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
<i>Cintia Bastos Ferreira</i>	
<i>Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081012	
CAPÍTULO 13	139
ESCOLA DA TERRA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO REFLEXIVO NA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA	
<i>Darli Collares</i>	
<i>Paulo Peixoto de Albuquerque</i>	
<i>Nina Rosa Ventimiglia Xavier</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081013	
CAPÍTULO 14	151
EXPERIÊNCIAS DE USUÁRIOS SURDOS A RESPEITO DA ACESSIBILIDADE E USABILIDADE DA PLATAFORMA ACESSÍVEL (PLACE) NA MODALIDADE EAD	
<i>Camila Guedes Guerra Goes</i>	
<i>Lucila Maria Costi Santarosa</i>	

Alvina Themis Silveira Lara

DOI 10.22533/at.ed.87419081014

CAPÍTULO 15 163

METODOLOGIA ATIVA

Ancila Dall'Onder Zat

DOI 10.22533/at.ed.87419081015

CAPÍTULO 16 172

METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adelcio Machado dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.87419081016

CAPÍTULO 17 181

NARRATIVAS DIGITAIS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR: QUAL A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES?

Ernandes Rodrigues do Nascimento

Fábio Leandro Melo Ramos dos Anjos

Karla Karina Oliveira Menezes

Gregório Batista Lima de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.87419081017

CAPÍTULO 18 198

O ENSINO HÍBRIDO E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Christian Guimarães Severo

DOI 10.22533/at.ed.87419081018

CAPÍTULO 19 208

O PROFESSOR INOVADOR: MITOS SOBRE A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Laura Habckost Dalla Zen

Ana Lúcia Souza de Freitas

DOI 10.22533/at.ed.87419081019

CAPÍTULO 20 218

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A PESQUISA EM SALA DE AULA COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMERGENTE PARA A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Maria Janine Dalpiaz Reschke

DOI 10.22533/at.ed.87419081020

CAPÍTULO 21 230

PERCEPÇÃO DISCENTE ACERCA DA UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE FIOLOGIA EM CURSOS MÉDICOS

Luiz Fernando Quintanilha

DOI 10.22533/at.ed.87419081021

CAPÍTULO 22	239
PROGRAMA PEDAGÓGICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE DISCENTE E DOCENTE NA FASURGS	
<i>Chaiane Cássia Giacomoni Simor</i>	
<i>Janete Jacinta Lupatine Presser</i>	
<i>Morgana Gabriel Toson</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081022	
CAPÍTULO 23	250
REDES DE DESENVOLVIMENTO EM HABILIDADES ACADÊMICAS (REDHAC): POSSIBILIDADES DE PERTENCIMENTO E PROTAGONISMO ACADÊMICO	
<i>Ieda Lourdes Gomes de Assumpção</i>	
<i>Franciele da Silva Gastal</i>	
<i>Fabiane Perez</i>	
<i>Patricia Haertel Giusti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081023	
CAPÍTULO 24	259
ROUNDS CLÍNICOS: EXPERIÊNCIA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA	
<i>Claudia Capellari</i>	
<i>Mariele Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081024	
CAPÍTULO 25	266
TECNOLOGIA E SAÚDE: FORMANDO MÉDICOS HUMANOS	
<i>Ana Laura Schliemann</i>	
<i>Adriano Chiereghin</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081025	
CAPÍTULO 26	277
UNA ARQUITECTURA INTEGRADA DE TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN EN LÍNEA	
<i>Gerardo Quiroz Vieyra</i>	
<i>Luis Fernando Muñoz González</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081026	
CAPÍTULO 27	292
UNIVERSIDADE E PESSOAS COM DEFICIENCIA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE TRABALHO	
<i>Ana Laura Schliemann</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081027	
CAPÍTULO 28	303
USO DE FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS PARA O AUXÍLIO DO ENSINO: O ESTUDO DE CASO DA ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	
<i>Rafael de Azevedo Palhares</i>	
<i>Darly Dayanne da Silva dos Santos</i>	
<i>Natália Veloso Caldas de Vasconcelos</i>	
<i>Sarah Sunamyta da Silva Gouveia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.87419081028	

SOBRE A ORGANIZADORA.....315

ÍNDICE REMISSIVO316

NARRATIVAS DIGITAIS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR: QUAL A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES?

Ernandes Rodrigues do Nascimento

Faculdade Imaculada Conceição do Recife (FICR)
Recife – Pernambuco

Fábio Leandro Melo Ramos dos Anjos

Faculdade Imaculada Conceição do Recife (FICR)
Recife – Pernambuco

Karla Karina Oliveira Menezes

Instituto Português de Administração de Marketing
(IPAM)
Porto - Portugal

Gregório Batista Lima de Oliveira

Faculdade Uninassau Olinda (UNINASSAU)
Olinda - Pernambuco

RESUMO: Nos últimos anos, buscando desenvolver uma educação que atenda a demanda atual do mercado profissional, muito tem se falado sobre metodologias ativas, ensino híbrido, inovação no ambiente educacional, entre outros temas que nos remetem ao processo de ensino e aprendizagem. Mas, na literatura, pouco se encontra sobre a percepção dos estudantes do ensino superior em relação ao uso das metodologias ativas no processo de ensinagem. O estudante desse nível de ensino, em sua maioria, trabalha em parte do dia, cuida da família em outro momento e estuda em determinado turno, possuindo dezenas de ocupações e escassez de tempo. Para ele, deve-se maximizar sua

aprendizagem no menor tempo possível, mesclando atividades presenciais e virtuais, mas evitando deixar excesso de atribuições acadêmicas fora do ambiente escolar, pois o mesmo não dará a devida atenção. A partir disso, torna-se importante conhecer a sua percepção sobre o uso de metodologias ativas de ensino, objetivo deste artigo. O presente trabalho buscou conhecer a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais para uma aprendizagem significativa. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas individuais, grupo focal, diário de campo e observação, durante a realização de um curso de extensão universitária. Os resultados demonstraram a percepção dos estudantes em relação ao uso das narrativas digitais como metodologias ativas, destacando pontos positivos e suas objeções no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, despertando novas inquietações e sugerindo que outras pesquisas sejam realizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas digitais. Metodologias ativas. Percepção dos estudantes. Aprendizagem significativa e colaborativa.

DIGITAL NARRATIVES FOR SIGNIFICANT LEARNING IN HIGHER EDUCATION: WHAT IS THE PERCEPTION OF STUDENTS?

ABSTRACT: In recent years, in order to develop an education that meets the current demand of the professional market, much has been said about active methodologies, hybrid teaching, innovation in the educational environment, among other topics that refer us to the teaching and learning process. But in the literature, little is found on the perception of higher education students regarding the use of active methodologies in the teaching process. The student of this level of education, mostly, works part of the day, takes care of the family at another time and studies in a certain shift, having dozens of occupations and time shortages. For him, one should maximize his learning in the shortest possible time, mixing both face-to-face and virtual activities, while avoiding leaving too many academic assignments outside the school environment, because he will not give due attention. From this, it becomes important to know their perception about the use of active teaching methodologies, objective of this article. The present work sought to know the perception of undergraduate students of the private teaching network on the use of digital narratives for meaningful learning. From a qualitative approach, the research was developed through individual interviews, focus group, field diary and observation, during the course of a university extension course. The results demonstrated the students' perception regarding the use of digital narratives as active methodologies, highlighting positive points and their objections regarding the teaching and learning process, raising new concerns and suggesting that further research be done.

KEYWORDS: Digital narratives. Active methodologies. Perception of students. Significant and collaborative learning.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço contínuo e frenético das tecnologias digitais provocou diversas mudanças na sociedade, desencadeando novas necessidades em quase todos os setores da vida humana. Dentre as quais encontramos o uso dos smartphones, a exposição pessoal por meio de vídeos na internet, a dependência da própria internet, as redes sociais virtuais, etc.

Por outro lado, há setores que não evoluíram no mesmo ritmo, criando um descompasso entre as demandas dos consumidores e a oferta dos produtos e serviços aos mesmos. Um exemplo a se destacar é o ambiente de ensino e aprendizagem, o qual, segundo Moran (2000; 2015), em pleno século XXI ainda se encontra nos moldes da Idade Média.

Contudo, é possível perceber a iniciativa de alguns professores (BACICH; NETO; TRVISANI, 2015), mudando seus métodos e as práticas de ensino, buscando reduzir essa lacuna existente. Principalmente porque o estudante mudou e a prática atual das escolas e faculdades não atende as suas reais necessidades.

No cenário atual, os estudantes se utilizam da convergência digital (JENKINS, 2015; 2013; MASSAROLO, 2013) para o lazer, para o trabalho e para o estudo,

mas ainda não é comum perceber o uso dos smartphones, câmeras fotográficas e filmadoras em sala de aula, principalmente para a produção de vídeos, áudios, fotografias, documentários e vários outros pelo próprio aluno, especialmente no ensino superior.

A convergência possibilita a integração de diversas mídias para a construção de narrativas (ALVES; CARVALHO; FREIRE, 2016), seja pelo professor, pelo estudante ou por ambos, abrindo espaço para o desenvolvimento de metodologias ativas para uma aprendizagem significativa, tais como: sala de aula invertida, educomídia, aprendizagem baseada em projetos, *Peer Instruction*, Simulação, Gamificação e várias outras possibilidades.

Ao se falar sobre narrativas, é importante lembrar que: a) nos primórdios da humanidade o ensino ou a transmissão de conhecimento já acontecia por meio da contação de histórias, de parábolas, ou seja, *storytelling* (XAVIER, 2017). b) essas narrativas em formato digital estão, todo o tempo, presentes nas mãos dos estudantes e professores (ALVES; CARVALHO; FREIRE, 2016; CARVALHO, 2017), precisando tão somente do planejamento e aplicação das mesmas para uma aprendizagem mais dinâmica, motivadora, envolvente e com foco na autonomia do aluno, respeitando suas experiências e atendendo suas reais necessidades.

Essa realidade trouxe aos pesquisadores a seguinte inquietação: Como os estudantes de graduação percebem o uso das narrativas digitais para uma aprendizagem significativa na rede particular de ensino?

Sendo o professor mediador da construção do conhecimento (FREIRE, 2009), cabe ao mesmo aprender novos métodos que lhe auxiliem a dar autonomia ao aluno, guiando-o a uma aprendizagem significativa. Principalmente porque os estudantes do século XXI desejam aulas motivadoras que os levem a imaginar ou vivenciar a prática associada às teorias estudadas (BACICH; NETO; TRVISANI, 2015), pois aulas puramente expositivas já não cabem mais no repertório docente.

Com base no exposto e, principalmente, no problema de pesquisa, foi objetivo geral deste artigo analisar a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais para uma aprendizagem significativa. Para tanto, fez-se necessário conhecer a percepção dos estudantes sobre os desafios de aprendizagem trazidos pelas narrativas digitais, apresentar os desafios vivenciados pelos estudantes na convergência digital entre áudio, vídeo, texto e teatralidade, bem como compreender a avaliação dos estudantes sobre a eficiência e a eficácia das narrativas digitais no processo de ensino e aprendizagem.

2 | O ESTUDANTE E SUA PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No título deste tópico estão presentes três conceitos que permeiam a vida de

todos os indivíduos: percepção, aprendizagem e ensino. Levando-se em consideração que as habilidades dos indivíduos precisam ser desenvolvidas e as atitudes precisam ser formadas, compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos sujeitos torna-se primordial para o entendimento da percepção dos alunos em relação ao ensinar.

Nesse sentido, há várias teorias existentes sobre aprendizagem, algumas delas considerando análises profundas como exigência para o aprender, possibilitadas pela experiência, sendo criticamente observados os pressupostos, normas e valores do indivíduo. No cerne da relação entre aprendizagem e experiência, há que se considerar, ainda, que uma é o início da outra, mas que nem toda experiência resultará em aprendizagem, pois o ato de aprender só é efetivo quando mediado pela reflexão sobre seu significado, condicionando a capacidade de aprender à reflexão das ações e consequente reorganização delas (DEWEY, 1938; JARVIS, 1987).

Vale salientar que, a partir de problemas enfrentados nos contextos sociais, as pessoas são levadas a refletir e reelaborar suas experiências, a fim de chegar numa nova solução, por conseguinte, aprendendo. Porém, esta experiência só ocorre porque o aprendiz está inserido em um ambiente e interage com outros indivíduos e com objetos ali existentes. Logo, podemos afirmar que a aprendizagem é simultaneamente histórica e social e ocorre durante toda a vida humana e em todas as situações em que os indivíduos agem e interagem entre si e com o mundo físico que os rodeia, estabelecendo ligações entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal, integrando-se ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir da reflexão de suas experiências, contextualizado nas diversas situações por que passa, aprendendo e se construindo como o resultado das dimensões entre emoção, pensamento, reflexão e ação (DEWEY, 1938; JARVIS, 1987).

Mezirow (1991) infere que não é possível aprender um conhecimento produzido no passado e reproduzido em um único momento em sala de aula. Para ele, a aprendizagem não ocorre em um momento específico, mas em um espectro mais amplo, que deve envolver e estimular os indivíduos a aprenderem com suas experiências, acusando o ensino tradicional de separar teoria e prática que, segundo ele, arrisca a possibilidade de reflexão por parte do aprendiz, interferindo em seu processo perceptivo.

Compreendendo a percepção numa perspectiva abrangente e não isolada, esta pode ser considerada como uma interpretação sempre incompleta, pois depende de outros sujeitos do mundo para se construir. A partir daí é que a visão fenomenológica da percepção atribui uma expressão criadora, a partir de diferentes olhares de mundo, reduzindo as coisas e o pensamento das coisas à experiência, conceituando o corpo como um criador de sentidos, sendo a percepção um acontecimento corpóreo, da própria existência.

Podemos trazer a teoria perceptiva de Peirce (1958), que associa a percepção ao pensamento, que nasce dela e por ela é continuamente transformado. Assim, a

percepção do estudante é permeada, também, pelo contexto em que ele está inserido enquanto tal, podendo ser baseada, ainda, em experiências anteriores, influências externas ou pensamentos elaborados em sua mente (PAULUS; FRANK, 2003), além das interações entre emoção e memória que ocorrem em vários estágios de processamento da informação, a partir da codificação inicial e consolidação de traços de memória recuperados a curto e longo prazo humano (LABAR; CABEZA, 2006).

Tudo isto é importante quando entendemos o processo perceptivo que constrói o pensar e o aprender. Pensar é formar conceitos que organizam nosso mundo, resolvem problemas, tomam decisões eficientes e efetuam julgamentos. E aprender é a atividade mental associada ao processamento, à compreensão e à comunicação de informação. Na verdade, nascemos equipados para processar informações sensoriais, mas por meio das experiências aprendemos a perceber o mundo. A experiência guia a organização das conexões neurais do cérebro, sendo o preenchimento do papel em branco, se fizermos uma analogia a nossa mente, desprovida de todos os caracteres e sem qualquer ideia (DAVIDOFF, 2001; MYERS, 1999).

O processo de ensino e aprendizagem será percebido pelo estudante à medida que receba influência dos seus motivos, emoções, objetivos e interesses no contexto da aprendizagem, sem deixar de mencionar suas expectativas em relação à vivência, construídas, em sua maior parte, por experiências vividas anteriormente, muitas vezes sobrepostas até mesmo às informações fornecidas pelos sentidos, que se mantém sempre alertas a novidades, reforçando a ideia de que não percebemos o mundo exatamente como ele é, mas como nos é útil percebê-lo (DAVIDOFF, 2001; HARSTORF; CANTRILL, 1954).

3 | METODOLOGIAS INOVADORAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Quando se discute sobre a sala de aula ou o ambiente de aprendizagem, é quase impossível não imaginarmos um espaço quadrado ou retangular, com cadeiras ou carteiras escolares enfileiradas, um quadro branco ou negro à frente dos alunos e um púlpito ou palco no qual o professor se fixará e proferirá sobre seus conhecimentos, apresentando conceitos e teorias irrefutáveis.

Não estamos contando uma história sobre a educação do século XVII, falando sobre um passado distante. Essa ainda é uma realidade em pleno século XXI. Claro que há iniciativas destrutivas, as quais criam novos ambientes educacionais, mas em quantidade insignificante, o que falaremos mais à frente. Neste momento, o importante é lembrar que, como nos diz Moran (2000), ensinamos o aluno do século XXI nos moldes da Idade Média.

Ao mesmo tempo em que as tecnologias de informação e comunicação avançaram, proporcionando a convergência digital (JENKINS, 2015; 2013), melhorando a internet, trazendo a mobilidade, maximizando o uso das redes sociais

virtuais e diversificando os ambientes virtuais de aprendizagem, as novas gerações (Y, Nativos Digitais, etc.) trouxeram consigo necessidades para as quais o modus operandi do século XX já não atendia.

Durante muito tempo, o centro de atenção no ambiente escolar era o professor, que detinha a verdade, todo o conhecimento e os alunos eram meros receptores, absorvendo cada palavra expelida por ele. Como seres vazios, os alunos não criticavam, não contradiziam, não tinham a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos prévios e suas experiências.

As tecnologias digitais, especialmente o computador, o smartphone e a internet mudaram a vida das pessoas, gerando e fornecendo grande quantidade de dados, informações e conhecimentos, impactando no processo de ensino e aprendizagem. Essa realidade mudou a relação aluno e professor em sala de aula.

As pessoas podem acessar a internet, pesquisar sobre qualquer assunto, estudar sobre diversos temas, aprender conceitos e teorias antes mesmo de ir a uma sala de aula. Nesse cenário, o estudante precisa de um guia, alguém com experiência e competência para conduzi-lo a um novo estágio de desenvolvimento. É aqui que surge o novo papel do professor: mentor, tutor, orientador, etc.

Mas não adianta o professor aprender novas técnicas e métodos de ensino e os alunos trazerem desafios para o ambiente educacional se esses espaços não forem adequados às novas demandas exigidas pelos processos de ensino e aprendizagem contemporâneos, o qual precisa desintegrar as paredes, eliminar as fileiras de cadeiras, destituir o púlpito do seu lugar.

Alguns estudos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015) apresentam exemplos de ambientes educacionais modernos, rompendo a cultura milenar e favorecendo a aprendizagem significativa. Espaços colaborativos, puffs, sofás, mesas modulares, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, mesas digitais, realidade virtual, laboratórios virtuais, simuladores, jogos e vários outros recursos são encontrados nesse novo ambiente de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os alunos mudaram, assim como o mercado profissional, numa inter-relação dinamizada pela tecnologia. Tudo está conectado ao mundo digital (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; MORAN, 2015), demandando metodologias inovadoras e ambientes educacionais modernos (SANTOS, 2015), que possibilitem a construção do conhecimento pelos próprios estudantes, sob orientação dos professores.

Uma das novas demandas do contexto educacional é o uso de metodologias ativas para uma aprendizagem significativa (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; PINTO et al., 2013; SANTOS, 2015). Vários estudos (FARIA, 2015; KALENA, 2014; MORAN, 2000; ROCHA, 2012) demonstram que a utilização de métodos inovadores conduz os estudantes a uma aprendizagem mais eficiente e eficaz.

Entende-se que, as metodologias ativas utilizadas em conjunto com o ensino híbrido (momento presencial e outro virtual) favorecem aos estudantes e professores

um aprendizado significativo, que atende às demandas do mercado profissional.

Se o estudante está no centro do processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2011; FREIRE, 2009), cabe ao professor conhecer suas experiências, expectativas, conhecimentos, aflições e tudo mais que pode dificultar o processo de aprendizagem, para então, personalizar o ensino e fazer uso das narrativas digitais que sejam aderentes ao conteúdo a ser ensinado.

4 | NARRATIVAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINAGEM

O ato de narrar histórias sempre esteve presente na humanidade. Xavier (2017) relembra que os primeiros registros estão presentes nas pinturas rupestres. Com o passar do tempo, a escrita foi sistematizada, o que deu origem à produção de contos, poesias, romances, canções e as narrações de fatos históricos.

As narrações revelam a forma como o indivíduo percebe o mundo ao seu redor, como ele enxerga a si mesmo e como se relaciona com outras pessoas. Prado et al. (2017) corroboram que narrar e ouvir envolvem o conhecimento, a razão e percepção de como vemos o mundo.

Com a chegada das tecnologias digitais ao alcance da sociedade, as narrativas que antes eram apresentadas na forma escrita e oral, passaram a ser produzidas por e para diferentes mídias, possibilitando uma atividade mais rica e dinâmica principalmente a partir da utilização de recursos audiovisuais.

As narrativas digitais envolvem a produção de texto que serão coletados, processados e disseminados por meio dos recursos audiovisuais, com o intuito de contar histórias e envolver pessoas (PRADO et al., 2017). E, no cenário atual, elas servem como instrumentos pedagógicos que auxiliam os professores em sua prática diária (PRADO et al., 2017), por meio de histórias reais e ficcionais que aproxima o conteúdo de sala de aula com a rotina comum fora desse ambiente.

Há várias formas de desenvolver uma aprendizagem significativa. E, aqui, destacamos a utilização das narrativas digitais como uma ferramenta que potencializa o processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2011), através de uma trilha lúdica e participativa que reconfigura o modelo tradicional de ensino.

Massarolo e Mesquita (2013) trazem à tona a reflexão sobre o conceito do letramento midiático, ajudando-nos a compreender o diálogo que pode ser estabelecido entre as narrativas digitais e os conteúdos em sala de aula. O que, para Livingstone (2011), pressupõe um conjunto de habilidades relacionadas às práticas sociais, atravessando a fronteira entre o conhecimento formal e o informal.

Assim, o conteúdo midiático, mesclado e compartilhado por vários recursos tecnológicos, dá voz às comunidades de fãs (MASSAROLO; MESQUITA, 2013), possibilitando que os mesmos produzam textos, vídeos, comentários em fóruns e

blogs, novas narrativas, desenvolvendo a capacidade crítica e a escrita criativa.

Para se reduzir o atraso metodológico no qual as instituições de ensino superior se encontram (MORAM, 2000), várias são as iniciativas em formar professores para uso das metodologias ativas em sala de aula (BACICH; MORAM, 2018; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Vários são os fóruns, os congressos, os livros e as possibilidades de se aprender sobre metodologias ativas para uma aprendizagem significativa.

Isso é muito importante, sobretudo, porque o estudante do século no qual vivemos demanda novas possibilidades (MORAN, 2015), tais como: bibliotecas virtuais, laboratórios para simulação, salas de aula modulares, puffs, uso de tecnologias em sala de aula, entre outros. Faz-se necessário tornar o ambiente de ensino e aprendizagem motivador, instigante, envolvente (FARIA, 2015; ROCHA, 2012; SANTOS, 2015), pois o estudante precisa estudar e aprender em qualquer lugar (MORAN, 2000).

Há dezenas de metodologias ativas na literatura, mas de acordo com Nascimento, Oliveira, Barbosa e Almeida (2016, p. 3) as mais comuns são: Sala de aula; PBL (Aprendizagem baseada em problema); Fórum de Discussão Virtual; Aprendizagem Cooperativa – Os alunos aprendem entre si, a partir do compartilhamento de dificuldade, de conhecimento, de experiências e de soluções; Aprendizagem Baseada em Projetos.

Mas também percebemos, por meio de diversas pesquisas, que no ensino superior, muito pouco se fala sobre educomídia, narrativas digitais, convergência digital, *storytelling*, gamificação, simulação, e várias outras metodologias ativas.

A escassez de conteúdo não está presente apenas quando se trata de metodologias inovadoras (ROCHA, 2012), mas também há pouca literatura sobre as dificuldades dos estudantes em mudar sua cultura tradicional e aprender por novos meios, assim como também faltam relatos sobre as dificuldades dos docentes em romper paradigmas e inovar sua forma de ensinar, aspecto importante para melhorar o trabalho do professor (LIMA; MOURA, 2015).

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao problema de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas individuais, grupo focal, diário de campo e observação.

Os sujeitos do estudo foram estudantes do ensino superior, matriculados em um curso de extensão sobre os empregos do futuro. Esse curso de extensão foi planejado e executado por meio das metodologias ativas, utilizando-se das narrativas digitais e de recursos audiovisuais participativos.

O tema do curso de extensão foi escolhido por levarmos em consideração

três fatores: a) o momento atual vivido no Brasil, cenário de crise e desemprego, além da influência das tecnologias digitais e dos novos empregos que despontam como ameaça aos cargos e funções atuais; b) a necessidade de avaliar a aceitação dos alunos em relação ao método, tendo como condição para participação, a não obrigatoriedade; c) uma temática atrativa e motivadora, por serem alunos do ensino superior.

A seleção dos sujeitos se deu por meio de formulário eletrônico de inscrição dos interessados em participar do curso. Inicialmente, tínhamos a pretensão de ofertarmos 15 vagas, mas houve grande procura, principalmente porque um jornal local fez publicidade do curso, atraindo 34 inscritos.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas individuais, de grupo focal e do diário de aprendizagem. Além das observações e do diário de campo dos pesquisadores.

Utilizou-se da análise de conteúdo (MAYRING, 2000; 2004) para examinar os dados oriundos das entrevistas, do grupo focal e do diário de aprendizagem dos estudantes. Ao final, foi feita a triangulação (BATESON; MEAD, 1942; FLICK, 2009; GIBBS, 2009; DENZIN; LINCOLN, 2011) entre as fontes.

6 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos 34 estudantes inscritos, 25 participaram do curso. Dentre os pesquisados, havia um professor mestre atuando no ensino superior, dois especialistas e 22 graduandos, dos quais dois estavam em sua segunda graduação. O público foi composto por 11 homens e 14 mulheres.

O curso foi projetado para 12 horas de aulas presenciais, divididas em quatro encontros, e com a utilização de dois ambientes de ensino e aprendizagem: a) espaço virtual, configurado no Google Classroom, com conteúdo complementar, trazendo vídeos, e-books, artigos, enquetes e o diário de aprendizagem do estudante; b) espaço presencial, sala de aula composta por carteiras modulares que juntas formavam mesas para trabalho em grupo, além de um laboratório de informática contendo 20 computadores para pesquisas e trabalhos colaborativos.

A turma foi dividida em cinco grupos de trabalho e todos eles fizeram uso de três metodologias ativas: sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), aprendizagem baseada em equipe (TBL) e aprendizagem baseada em projetos (PjBL ou ABPj). Durante as aulas, os estudantes aprendiam sobre a temática proposta por meio das narrativas digitais (vídeo, áudio – *podcast*, fotografia, peça teatral e texto para blog) para apresentação e discussão em sala de aula. Cada equipe apresentou o que aprendeu e a partir de debates (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018), mediados pelos pesquisadores, o conhecimento era consolidado junto aos estudantes.

Em cada encontro, alguns sujeitos eram convidados para uma entrevista

individual, não repetindo nenhum deles durante toda a pesquisa. Para cada aula, havia um diário de aprendizagem, no qual cada estudante acessava via plataforma virtual e registrava suas aprendizagens, sobre o conteúdo e o método, além de deixar suas opiniões e observações, o que também funcionou como base de dados para análise. E, por fim, no último encontro, toda a turma participou de um grupo focal, que durou em torno de uma hora e quarenta minutos.

Decidimos iniciar a análise e discussão dos resultados pelo grupo focal, o qual gerou maior quantidade de conteúdo, e as entrevistas individuais. Posteriormente, seguimos com os registros dos estudantes no diário de aprendizagem, culminando na triangulação de dados.

A discussão no grupo focal trouxe pontos importantes para reflexão, dos quais alguns reforçaram a necessidade de inovar em sala de aula atendendo às novas demandas do mercado profissional, conforme se observa nos dois recortes a seguir.

A pessoa vai estar praticando, vai estar dentro da sala de aula. Não vai estar só recebendo do professor, passivamente, ele vai estar junto como se fosse uma troca entre o professor e o aluno, o qual também vai ser um sujeito ativo da situação. (Entrevista 05, 2017).

A metodologia é bacana. Como eu estou fora da sala de aula há algum tempo, para mim foi uma grande oportunidade de estar em sala de aula de novo. E o que eu achei interessante foi que foi pouco conteúdo teórico e mais prática, que eu acredito que seja realmente é proposital pela metodologia do curso, não é? O legal foi a gente teve que ir atrás do assunto, a gente teve que pesquisar, trazer o resultado e discutir. A gente sempre tinha uma tarefa, precisava buscar o assunto, pesquisar, pesquisar, pesquisar, entender o assunto e trazer para discussão. E trazer na forma de vídeo ou foto. Isso foi ótimo. (Grupo Focal, 2017).

A partir das falas dos sujeitos, nota-se que eles compreendem a finalidade das narrativas digitais como metodologias ativas e que as perceberam como positivas, levando-os a praticar conhecimentos e conectá-los com as teorias.

Porém, outros participantes questionaram a real eficiência das metodologias ativas, indagando se, ao sair do ensino tradicional não estaríamos fragilizando a aprendizagem do conteúdo como um todo, como podemos ver a seguir:

Primeiro, é muito lindo quando a gente vê isso. Por que as pessoas não veem, infelizmente, não enxergam o meio só enxergam a finalidade. A finalidade é tirar a nota e passar para mim tirar a nota e passar é consequência de um aprendizado, será que nós temos estrutura para poder acolher o conhecimento desta forma? Onde o professor tem uma habilidade que nos transmita a competência? Muitas vezes a competência é adquirida no caso prático e não na teoria, primeiro ponto. Então eu acho que se for para ser assim a gente precisa no mínimo de dos dois momentos. A parte técnica, que é o conhecimento em si, você trazer uma bagagem externa para seus alunos que são muitos imaturos em relação aquele conhecimento específico sem base alguma e transferir o aprendizado. Nós não temos esse tipo de cultura educacional. Então muita gente vai levar no 'oba-oba', na brincadeira. Ou eu vou fazer um negocinho lá. Porque infelizmente existe a cultura de um trabalhar, dois trabalharem e os outros irem nas costas ou porque não tem tempo ou por que não tem interesse, segundo ponto. E o terceiro ponto, o docente está preparado para utilizar essas novas metodologias? Porque não é só uma questão de transmitir

os valores, de transmitir o conhecimento, mas se ele sabe empregar essa técnica. Está me entendendo? Então a gente tem que analisar o fato não é no 'oba-oba', não é na festinha. Nós vamos formar profissionais capazes o suficiente para enfrentar o mercado de trabalho competitivo? A questão da habilidade e competência. Você quando tira sua carteira de habilitação você tem uma habilidade. Mas nem todo mundo é competente para poder dirigir, nem todo mundo tem a técnica suficiente para dirigir. Então a pergunta que eu vos deixo é a seguinte: será que seremos profissionais competentes o suficiente para encarar o mercado que não existe esse modo de aula? (Grupo Focal, 2017).

O recorte exposto anteriormente traz alguns pontos para reflexão: a cultura da metodologia tradicional ainda é forte; há medo de investir tempo e recursos em uma formação sem saber se ela lhe ajudará a crescer no mercado profissional, por causa do desenvolvimento de habilidade e competências essenciais ao exercício da profissão; há preocupação com os demais colegas, os que não se empenham suficientemente para aprender. Percebe-se então que não se trata de resistência, mas de receio ao vivenciar o novo.

Durante a discussão no grupo focal, outros ainda defenderam o uso das narrativas digitais após a fala apresentada no recorte anterior, como por exemplo:

Eu acho que é exatamente o que acontece nesse modelo de educação tradicional. Você vem para sala de aula, e assim, é uma coisa muito exaustiva o professor entra, fala a aula inteira e você está ali. A pessoa só vendo só escutando, escutando e quando chega no fim, se perguntar a você o que foi que ele falou no começo? Você já nem lembra mais. Mas, com a metodologia ativa, vai ser uma nova experiência. E eu acho que a gente aprende muito mais. (Grupo Focal, 2017).

Outro ponto destacado pelos sujeitos foram as novas habilidades que eles desenvolveram por causa da metodologia de ensino utilizada, como por exemplo: trabalhar em equipe, reconhecer as qualidades dos demais colegas do curso, fazer um roteiro para uma apresentação teatral, contracenar, gravar *podcasts*, gravar vídeos e contar uma história por meio de fotografias.

No diário de aprendizagem, os alunos registraram que antes do curso nunca tinham ouvido falar em narrativas digitais e em metodologias ativas, muito menos em aprendizagem significativa. Contudo, eles afirmaram que tiveram um contato maior com a prática, levando-os a uma aprendizagem mais eficiente, ao ponto de não perceberem o tempo passar e desejarem que o curso tivesse mais encontros ou que esses possuísem uma duração maior.

Os sujeitos também deixaram registrados em seus diários algumas das aprendizagens que desenvolveram durante o curso, tais como: a capacidade de teatralizar com pessoas que não conheciam; a habilidade com recursos digitais – vídeo, fotografia, áudio, blog; a aprender fazendo – cultura *maker* (BLIKSTEIN, 2013; MILNE; RIECKE; ANTLE, 2014); a pensar fora da 'caixa', a buscar inovações e estar sempre aberto ao novo; que traz o aluno para dentro do processo de ensino e aprendizagem, levando-o a ser o protagonista. O que pode ser sintetizado pelo

recorte abaixo do diário de aprendizagem de um dos sujeitos.

O método de ensino é bastante revolucionário, e despertar interesse e curiosidade, ao meu vê torna muito mais fácil e agradável a aprendizagem e ainda facilita a interação da turma, tendo em vista as apresentações necessárias. O curso quebra barreiras e traz novas expectativas sob diversos assuntos, principalmente o mercado de trabalho, possuir domínio sobre tecnologia é de extrema importância para se manter no mercado, e o curso me proporcionou essa visão. (Diário de Aprendizagem, 2017).

Ao triangular os dados constantes no diário de aprendizagem e no grupo focal, ambos se reforçam mutuamente, demonstrando que os sujeitos mantiveram a motivação no processo de ensino e aprendizagem por meio das narrativas digitais. Mas não somente os pontos positivos foram convergentes, a cultura tradicional também se fez presente no diário dos estudantes, deixando claro a aprendizagem como o processo de transmissão de conhecimento, o que para Paulo Freire (2009), seria dizer que o aluno absorve conhecimento e não constrói por meio da sua autonomia, indo de encontro com o objetivo central das metodologias ativas, a construção do conhecimento pelo próprio aluno, tendo o docente como mentor nesse processo.

Outra triangulação possível foi entre os dados coletados dos sujeitos e a observação dos pesquisadores. Os autores, ao iniciar o curso, perceberam que a cultura tradicional no processo de ensino e aprendizagem é predominante entre os estudantes. Isso ficou visível nos quatro encontros, pois em todos, os professores precisaram primeiro iniciar uma aula expositiva sobre a temática do dia e só após alguns minutos de explanação, os estudantes iniciaram a construção da sua aprendizagem, conforme relato abaixo:

Vale ressaltar que, mesmo utilizando metodologia ativa, fez-se necessário um pouco de exposição por parte dos professores, pois os alunos ainda não entendem a ruptura no processo, para eles, precisa-se de ações híbridas. (Diário de Campo, 2017).

Os pesquisadores acreditavam, conforme registro no diário de campo, que os alunos não gostariam do método, porque eles teriam que quebrar paradigmas, mas isto não aconteceu, o que pode ser visto no recorte abaixo:

Nesta primeira aula minha percepção inicial foi de que os alunos teriam uma recusa pelo método, mas depois de alguns minutos de apresentação e de apresentarmos para eles que teria que elaborar seus projetos percebi que uma grande parte gostou, inclusive aqueles que inicialmente, por suas expressões faciais, não tinha gostado. (Diário de Campo, 2017).

Mesmo percebendo que na primeira aula os estudantes tinham demonstrado motivação, os pesquisadores pensaram que haveria evasão no segundo encontro, mas isso não aconteceu, como pode ser observado no relato abaixo:

Hoje foi a segunda aula. Minha expectativa era de que houvesse evasão na turma. Que dos trinta e pouco alunos, fossem metade. Que houvesse a desculpa de: estou doente, mudei de trabalho, não vou mais, problemas de saúde, etc. Mas me surpreendi. Quase todos estavam lá, tensos, ansiosos, motivados, preocupados, sedentos por novos conhecimentos, novas experiências. Eles queriam demonstrar o que aprenderam, seus projetos, seus produtos, seus resultados. Houve muito debate e interação entre todos. Senti-me realizado com os resultados apresentados, com a participação dos alunos, o que justificou todo o esforço que eu e os demais professores dedicamos para o curso acontecer. Vários registros foram feitos: vídeos, entrevistas individuais, fotografias, diários de campo, etc. Vamos agora à penúltima aula, ansioso pelos resultados. (Diário de Campo, 2017).

E, para concluir a triangulação, os pesquisadores descreveram que, mesmo diante da resistência de alguns estudantes, talvez por questões culturais, todos se envolveram no processo de ensino e aprendizagem por meio das metodologias ativas, conforme relato a seguir: “Fiquei muito surpreso com o empenho de alguns alunos que pareciam ‘resistentes’ a metodologia.” (Diário de Campo, 2017).

Buscando responder à questão central deste artigo, os resultados nos mostram que os alunos percebem o uso das narrativas digitais como metodologias ativas como positiva e motivadora para um processo de ensino e aprendizagem que lhes possibilitem integrar os conhecimentos teóricos com as experiências práticas.

O recorte abaixo extraído do diário de aprendizagem dos sujeitos, demonstra que as narrativas digitais atendem aos objetivos pedagógicos propostos no curso e aos desejos dos estudantes em aprender de forma significativa.

Vale salientar que a metodologia utilizada para a ministração das aulas foi bastante dinâmica e produtiva, fazendo com que os alunos se sentissem mais à vontade, dando espaço para todos desenvolverem os conhecimentos adquiridos, e isso foi muito enriquecedor. (Diário de Aprendizagem, 2017).

Ao mesmo tempo, os pesquisadores também observaram a eficiência e eficácia das metodologias ativas no ensino superior, conforme relato a seguir:

Mais uma vez comprovamos o engajamento dos alunos, não só pela forte presença em sala de aula, mas também pelo intenso debate sobre os temas abordados e sobre a metodologia empregada no curso. Onde os alunos puderam expor suas opiniões e críticas. O debate ocorreu no início do encontro, de forma plural com a participação da maioria dos alunos sob mediação dos professores ali presentes. No segundo momento, demos início a últimas apresentações em seguida finalizamos os trabalhos. (Diário de Campo, 2017).

Os estudantes sabem que o método de ensino tradicional já não atende as demandas do mercado profissional. Contudo, o medo de mudar, de inovar, de vivenciar uma ruptura no sistema de aprendizagem, ainda é grande, dificultando o processo de transição.

Mas foi um consenso dos sujeitos que os pontos positivos são maiores que os negativos, o que pode ser observado nos seguintes relatos: “Muito bom o modelo de

aprendizado, pois provoca o tempo todo com informações e reações nos alunos e nas equipes.” (Diário de Aprendizagem, 2017).

Os sujeitos também destacaram como os meios foram importantes: “Foi bastante proveitoso ver o que os colegas prepararam para nos acrescentar conhecimento, ainda mais quando este foi passado de diversas maneiras (áudio, teatro, texto, fotografia e vídeo)” (Diário de Aprendizagem, 2017). Também confirmaram a importância de inovar: “Ao quebrar barreiras, todo mundo saiu da sua zona de conforto.” (Diário de Aprendizagem, 2017).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados responderam o problema de pesquisa e os objetivos foram atingidos. Por meio do grupo focal e do diário de aprendizagem dos estudantes conseguimos compreender a percepção deles ao utilizarem as narrativas digitais como metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Utilizar as narrativas digitais, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e recursos audiovisuais participativos, conforme depoimentos dos sujeitos da pesquisa, foi interessante e motivador. Quase todos estavam extasiados, felizes com o que e como aprenderam. Reforçaram que o trabalho em equipe, a possibilidade de estudarem o que realmente lhes interessavam e no ritmo de cada um foram os grandes diferenciais do método.

Entretanto, alguns alunos levantaram algumas preocupações que podem dificultar a utilização das narrativas digitais como metodologias inovadoras no processo de ensinagem, tais como: da prática minimizar a importância da teoria; dos estudantes encararem as aulas como lazer ou ambiente de estudo com menos rigor, conduzindo-os a uma aprendizagem deficitária, o que refletiria em conceitos inferiores no ENADE, CPC, IGC, OAB, entre outros; dos professores não estarem preparados para testar métodos diferentes sem prejuízo no processo de aprendizagem; dos alunos não estarem dispostos a sair do tradicional, etc.

Na prática, os sujeitos validaram o uso das narrativas digitais como métodos ativos de ensinagem e perceberam como essencial ao contexto atual da educação. Mas, por fazerem parte da cultura tradicional, ainda possuem receio em relação à eficiência e eficácia dessas metodologias, o que é comum quando se está em um cenário de transição, deixando os antigos modos de se trabalhar de lado e buscando novas alternativas que atendam as reais necessidades da população.

O presente estudo também possibilitou aos pesquisadores compreender o processo de planejamento, elaboração e implementação de um curso (ou disciplina) formatado para ser executado 100% a partir das metodologias ativas, especialmente das narrativas digitais, o que não foi objeto de análise deste artigo.

Os resultados aqui apresentados contribuem com a academia, enriquecendo a literatura atual sobre o uso das narrativas digitais, a sala de aula invertida, a

aprendizagem por projetos e por equipe e a utilização dos recursos audiovisuais participativos como metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, descrevendo, principalmente, a percepção dos alunos.

Para pesquisas futuras, sugerimos que se busque compreender a percepção dos docentes sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior e suas principais dificuldades, desde o planejamento a sua respectiva implantação. Principalmente porque as pesquisas (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; BENDER, 2014; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018; MUNHOZ, 2015) que apresentam o uso de métodos inovadores no processo de ensinagem terminam destacando, quase sempre, unicamente os valores positivos, sem levar em consideração que a mudança cultural não é simples, tão pouco fácil, exigindo muitas vezes, além de investimentos em infraestrutura e recursos tecnológicos, mudança de mentalidade em toda a comunidade acadêmica, desde o porteiro ao diretor geral ou reitor, passando pelos técnicos administrativos, docentes e discentes.

Propomos também que se estude sobre as dificuldades encontradas durante a implementação do ensino híbrido, o qual faz uso de ambientes virtuais e físicos, mesclando o momento online e presencial, pois, percebe-se na literatura que apenas os pontos positivos são destacados, deixando algumas lacunas a serem preenchidas, como por exemplo: Quais sentimentos os professores experimentam ao planejar, desenvolver e implementar cursos híbridos? Como resolveram os conflitos durante a implementação de uma metodologia ativa quando os alunos não aceitaram a proposta pedagógica feita pelo docente?

O cenário nacional demanda mudanças urgentes no processo de ensino e aprendizagem, direcionando-nos a buscar novas alternativas que desenvolvam os estudantes para o mercado de trabalho. Portanto, aprofundar os conhecimentos sobre métodos inovadores para uma aprendizagem significativa é essencial.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. P. CARVALHO, A. B. G. FREIRE, R. Cultura digital, redes sociais e narrativa transmidiática nos novos filmes de Star Wars. In: **5º Conferência Internacional de Cinema de Viana**. Viana do Castelo: Associação ao Norte, 2016. Disponível em: <<http://www.aonorte.com/img/recursos/publicacoes/conferencia016.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

ANASTASIOU, L. Processos Formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S.; ALMEIDA, M. **Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.

BACICH, L. NETO, A. T. TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BATESON, G. MEAD, M. **Balinese Character: a photographic analysis**. Vol. 2. New York: New York Academy of Sciences, 1942

- BLIKSTEIN, P. **Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention.** FabLabs: Of machines, makers and inventors, p. 1-21, 2013.
- CARVALHO, A. B. G. Documentário Finding our way: um olhar sobre a narrativa e as contribuições da antropologia visual no campo da Educação. In: ALVES, T. P. CARVALHO, A. B. (orgs). **Mídias Digitais e Mediações Interculturais.** Recife: Amazon, 2017.
- DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia.** 30 ed. São Paulo: Makron Books, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research.** 4ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
- DEWEY, J. **Experience and education.** New York: Touchstone, 1938.
- HARSTORF, A.H. CANTRILL, H.A. **They Saw a Game.** Abnorm.Soc.Psychol., n.49, 1954.
- FARIA, J. de S. Metodologia Ativa de Aprendizagem na Educação a Distância: Notas sobre a formação do professor. In **INOVA**, 2015. Disponível em: <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/inova2015/images/trabalhos/artigos2/B3.pdf>>. Acesso em: 10 mai, 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3.ed. Bookman/Artmed: Porto Alegre, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 39ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- JARVIS, P. **Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life.** Adult Education Quarterly, v. 37, n. 3, Spring, 1987.
- JENKINS, H. As competências necessárias na cultura dos novos media. In: BRITES, M. J. JORGE, A. SANTOS, S. C. (Editores). **Metodologias Participativas: Os media e a educação.** Covilhã: LabCom Books, 2015. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20150629-2015_10_metodologias_participativas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.
- _____. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Editora Aleph, 2013.
- KALENA, F. Uniamérica, em Foz de Iguaçu, passa por reformulação, inverte a sala de aula e deixa de dividir as turmas por períodos. In **PORVIR.** 2014.
- LABAR KS, C. R. **Cognitive neuroscience of emotional memory.** Nat Rev 7: 54-64.
- LIMA, L. H. F. de. MOURA, F. R. de. O Professor no Ensino Híbrido. In BACICH, L. NETO, A. T. TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. In: **Revista Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011.
- MASSAROLO, J. C. MESQUITA, Dário. Narrativa Transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 34-42, 2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf>. Acesso em 17 nov. 2017.
- MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. In FLICK, U. KARDORFF, E. V. STEINKE, I. (eds.) **A**

Companion to Qualitative Research. London, SAGE, 2004.

MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. In **Forum Qualitative Social Research**. 1(2), Art. 20. 2000. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

MEZIROW, J. **Transformative Dimensios of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In BACICH, L. NETO, A. T. TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In **Revista Interações**. São Paulo, 2000, Vol. V, p. 57-72.

MYERS, D. **Introdução à Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

NASCIMENTO, E. R. do. OLIVEIRA, K. K. BARBOSA, L. C. ALMEIDA, T. D. M. de. Metodologias Ativas e B-Learning: Um estudo de caso com alunos do ensino superior no campo das ciências sociais aplicada. In **XIV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. Realizado pelo SENAC Recife em set. 2016.

MILNE, A. RIECKE, B. ANTLE, A. **Exploring Maker Practice: Common Attitudes, Habits and Skills from Vancouver's Maker Community**. Studies, v. 19, n. 21, 2014. p. 23.

PAULUS, M. P. FRANK, L. R. Ventromedial Prefrontal Cortex Ativation is Critical for Preference Judgments. In **NeuroReport**, v.14, n.10, 2003.

PEIRCE, C.S. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Ed. A. W. Burks **Edição eletrônica reproduzindo os seis primeiros volumes**. Cambridge: Harvard University Press, 1958. v.7-8.

PRADO, A. L. LAUDARES, E. M. de A. VIEGAS, P. P. C. GOULART, I. do C. V. Narrativas Digitais: Conceitos e contextos de letramento. In **RIAFE – Revista Ibero-Americano de Estudos em Educação**. V.12, n. esp. P.1156-1176, ago.2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286/6679>>. Acesso em 18 nov. 2017.

ROCHA, E. F. **Metodologias Ativas: Um desafio além das quatro paredes da sala de aula**. In ENPED, 2012.

SANTOS, G. de S. Espaços de Aprendizagem. In BACICH, L. NETO, A. T. TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

XAVIER, A. **Storytelling: Histórias que deixam marcas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2017.

SOBRE A ORGANIZADORA

Jaqueline Fonseca Rodrigues – Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PPGEP/UTFPR; Especialista em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PPGEP/UTFPR; Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG; Professora Universitária em Cursos de Graduação e Pós-Graduação, atuando na área há 15 anos; Professora Formadora de Cursos de Administração e Gestão Pública na Graduação e Pós-Graduação na modalidade EAD; Professora-autora do livro “Planejamento e Gestão Estratégica” - IFPR - e-tec – 2013 e do livro “Gestão de Cadeias de Valor (SCM)” - IFPR - e-tec – 2017; Organizadora dos Livros: “Elementos da Economia – vol. 1 - (2018)”; “Conhecimento na Regulação no Brasil – (2019)” e “Elementos da Economia – vol. 2 - (2019)” – “Inovação, Gestão e Sustentabilidade – vol. 1 e vol. 2 – (2019)” pela ATENA EDITORA e Perita Judicial na Justiça Estadual na cidade de Ponta Grossa – Pr.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 68, 151, 152, 153, 154, 157, 161, 162, 256, 295, 297, 298

Avaliação da aprendizagem 49, 58, 59, 68, 133, 138, 173, 176, 248

C

Capacitação 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 134, 135, 153, 179, 198, 202, 203, 204, 206, 235, 301, 305

Classes multisseriadas 139, 140, 146, 148

COMUNG 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71

Concepções avaliativas 49

Concorrência 86

D

Democracia 47, 49, 74

Desafios 2, 37, 39, 47, 49, 51, 52, 60, 67, 74, 84, 95, 97, 101, 105, 108, 109, 111, 112, 125, 136, 165, 183, 186, 195, 199, 214, 216, 223, 228, 229, 230, 240, 248, 249, 251, 256, 257, 294, 295, 297, 301, 302

Deserção acadêmica 86

Docência no ensino superior 62, 70

Docência universitária 61, 62, 70

E

Educação 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 240, 248, 252, 257, 264, 269, 271, 276, 295, 296, 298, 299, 301, 302

Educação básica 1, 2, 3, 7, 9, 22, 37, 38, 39, 47, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 86, 87, 90, 91, 93, 114, 116, 120, 121, 124

Educação em enfermagem 126, 130, 131

Educação superior 18, 39, 47, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 70, 71, 72, 73, 85, 89, 94, 96, 100, 112, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 199, 218, 221, 230, 269, 276

Engajamento acadêmico 96, 109, 112

Engajamento docente 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125

Engajamento em rede 114, 115, 116, 117, 118, 120, 125

Engajamento estudantil 105, 107, 111, 112, 116, 117

Ensino aprendizagem 38, 47, 81, 162, 247

Ensino em saúde 126, 130

Envolvimento 7, 38, 102, 105, 106, 108, 109, 117, 119, 124, 163, 165, 166, 167, 170, 200, 245, 262, 263

Escrita narrativa 1, 3, 9

F

Formação continuada 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 62, 67, 78, 139, 140, 141, 142, 201, 205, 242, 251
Formação em rede 61, 62, 65

G

Gestão universitária 73, 74, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85

I

Inovação pedagógica 139

Inserção acadêmica 139

Interlocução docente 139

M

Metodologia 5, 7, 22, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 70, 90, 91, 94, 99, 114, 118, 120, 124, 126, 153, 163, 164, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 202, 224, 228, 233, 239, 246, 249, 253, 259, 263, 268, 269, 301, 308, 314

Metodologia da problematização 37, 38, 40, 41, 43, 46, 47

Multicampia 73, 74, 78, 79, 82, 84

P

Participação 14, 37, 38, 40, 41, 46, 64, 68, 69, 70, 77, 80, 100, 102, 105, 108, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 133, 145, 146, 148, 154, 161, 165, 168, 189, 193, 214, 218, 227, 255, 273, 275, 293, 294, 295, 298, 311

Pedagogia 9, 11, 37, 38, 39, 42, 43, 47, 53, 60, 68, 69, 91, 100, 103, 104, 136, 141, 143, 149, 150, 164, 165, 171, 195, 196, 206, 212, 218, 229, 250, 251, 301

Planejamento 5, 8, 9, 43, 54, 55, 67, 68, 74, 77, 79, 82, 83, 86, 121, 135, 139, 142, 145, 148, 168, 175, 183, 194, 195, 212, 221, 239, 244, 259, 260, 261, 273, 292, 314

Plataforma acessível 151, 155, 156, 158, 162

Possibilidades 5, 6, 11, 56, 58, 83, 86, 95, 97, 98, 101, 102, 105, 109, 111, 112, 135, 137, 165, 166, 170, 179, 183, 188, 198, 199, 202, 216, 248, 250, 276

Prática educativa 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 99, 171, 222, 228, 229

Prática pedagógica 3, 4, 9, 11, 47, 116, 163, 202, 218, 222, 228, 253

Projeto 2, 5, 38, 40, 46, 63, 65, 70, 91, 92, 93, 108, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 139, 141, 142, 148, 157, 163, 166, 167, 168, 170, 200, 202, 203, 213, 218, 220, 223, 224, 226, 228, 231, 232, 249, 250, 252, 255, 256, 257, 258, 266, 269, 270, 271, 275, 293, 297

R

Recursos econômicos 86

Rede de pesquisa 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Reflexão 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 38, 44, 52, 137, 139, 142, 145, 146, 166, 167, 168, 169, 184, 187, 190, 191, 198, 199, 202, 204, 208, 211, 215, 216, 220, 231, 232, 244, 259, 261, 263, 264, 267, 269, 275, 299

S

Saúde docente 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22

Sistema educacional 45, 86

Surdos 151, 153, 154, 155, 161, 162

T

Tecnologias digitais 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 125, 126, 127, 129, 132, 134, 137, 162, 182, 186, 187, 189, 200, 201, 202

Trabalho 4, 5, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 92, 93, 114, 115, 116, 119, 124, 126, 129, 135, 138, 143, 144, 146, 147, 148, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 216, 221, 223, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 241, 242, 246, 247, 252, 254, 256, 257, 259, 260, 263, 264, 266, 267, 270, 275, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305

Trabalho docente 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 47, 59, 198, 199, 201, 202, 206, 207, 216

U

Universidade 12, 23, 37, 38, 39, 40, 42, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 100, 101, 104, 108, 114, 115, 116, 118, 123, 124, 125, 126, 129, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 179, 180, 208, 218, 219, 220, 226, 228, 230, 231, 232, 233, 241, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 264, 266, 268, 270, 276, 292, 297, 302, 303, 314

Usabilidade 151, 153, 154, 161

V

Validação 151

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-687-4

