



**UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LOUISE DE QUADROS DA SILVA**

**NOVAS METODOLOGIAS NA GESTÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA:  
UM ESTUDO DE CASO NA UNILASALLE CANOAS**

**CANOAS/RS, 2019**

LOUISE DE QUADROS DA SILVA

**NOVAS METODOLOGIAS NA GESTÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA:  
UM ESTUDO DE CASO NA UNILASALLE CANOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Fossatti e co-orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Hildegard Susana Jung.

CANOAS/RS, 2019

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586n Silva, Louise de Quadros da.

Novas metodologias na gestão acadêmica universitária [manuscrito] : um estudo de caso na Unilasalle Canoas / Louise de Quadros da Silva – 2019.

153 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

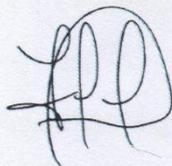
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1. Ensino superior. 2. Gestão acadêmica. 3. Metodologias. 4. Tecnologias digitais. 5. Universidade La Salle - Unilasalle. I. Fossatti, Paulo. II. Jung, Hildegard. Susana. III. Título.

CDU: 378

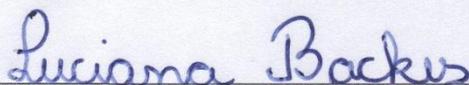
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**



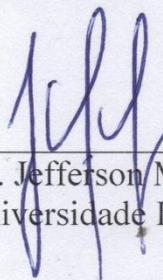
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivette Durán Seguel  
Universidad Católica de Maule



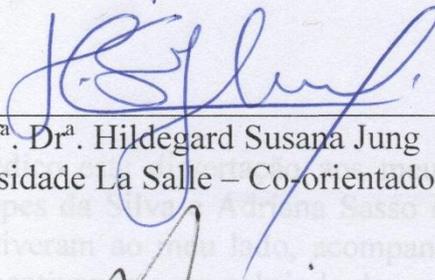
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Backes  
Universidade La Salle



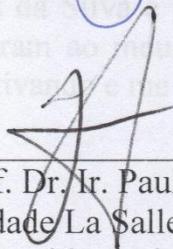
---

Prof. Dr. Jefferson M. Monticelli  
Universidade La Salle



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle – Co-orientadora



---

Prof. Dr. Jr. Paulo Fossatti  
Universidade La Salle – Orientador e  
Presidente da Banca

**Área de Concentração:** Educação

**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 10 de julho de 2019.

LOUISE DE QUADROS DA SILVA

**NOVAS METODOLOGIAS NA GESTÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA:  
UM ESTUDO DE CASO NA UNILASALLE CANOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Fossatti e co-orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Hildegard Susana Jung.

**BANCA DE QUALIFICAÇÃO**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Backes  
Doutora em Educação

---

Prof. Dr. Jefferson Marlon Monticelli  
Doutor em Administração

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivette Durán Seguel  
Doutora em *Ciencias de la Administración*

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hildegard Susana Jung  
Doutora em Educação

---

Prof. Dr. Paulo Fossatti  
Doutor em Educação

Dedico esta dissertação aos meus pais, Loivo Angelino Lopes da Silva e Adriana Sasso de Quadros, que sempre estiveram ao meu lado, acompanhando meus passos, me incentivando e me cobrindo de amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar este e outros sonhos, e por iluminar minha caminhada de aprendizagens acadêmicas.

Agradeço aos meus pais, Loivo Angelino Lopes da Silva e Adriana Sasso de Quadros, que compreenderam, por vezes, a minha ausência e o meu cansaço, me deram suporte e carinho durante toda a trajetória e que me incentivaram desde a infância a lutar pelos meus sonhos. Além de me ensinarem valores, princípios e virtudes que me fizeram ser quem sou. Um amor incondicional pelo qual serei eternamente grata, amo muito vocês!

Ao meu orientador, Dr. Ir. Paulo Fossatti e a minha co-orientadora Dra. Hildegard Susana Jung, que acreditaram no meu potencial, me acompanharam e estiveram dispostos a me auxiliar no que fosse preciso. Grata pelos conselhos, ensinamentos e carinho.

Ao grupo de pesquisa “Gestão educacional nos diferentes contextos”, ligado ao PPG em Educação da Universidade La Salle de Canoas e aos seus integrantes, que contribuíram no meu processo de aprendizagem.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como **tema** as implicações das Novas Metodologias na gestão acadêmica. O **objetivo** trata de analisar as mudanças provocadas pela implementação das Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas. O **problema** que esta investigação propõe tem como questão: Quais são as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente pela *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle? A **metodologia** de pesquisa escolhida foi o estudo de caso, de natureza qualitativa, pois, abordam assuntos cognitivos, subjetivos e específicos, não podemos tratá-los de forma quantitativa. Esta dissertação tem como fonte de coleta de dados uma revisão de literatura e análise documental, além de fontes empíricas coletadas por meio de questionários e diário de campo conforme Gil (2008), Yin (2001) e Minayo (2015). Para o tratamento dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2011). Os **resultados** apontam para uma tríade indissociável: autonomia, inovação e zelo. Compreendemos que esses três elementos representam as bases da gestão acadêmica, pois não há como manter uma instituição educacional na Era digital sem uma busca contínua por inovação no intuito de desenvolver pessoas cada vez mais autônomas. Além disso, cada ação deve ser pensada com e para o estudante, considerando suas realidades em uma relação fraterna de compreensão afetuosa e dedicação às individualidades de cada um. Como **considerações finais** indicamos a importância de educarmos com zelo e formar pessoas mais autônomas e capazes de buscar respostas para dilemas por elas encontrados, apropriando-se de todo e qualquer avanço tecnológico e social.

**Palavras-chave:** Gestão Acadêmica; Novas Metodologias; Tecnologias Digitais; Unilasalle

## RESUMEN

Esta investigación tiene como **tema** las implicaciones de las Nuevas Metodologías en la gestión académica. El **objetivo** se dedica a analizar los cambios provocados por la implementación de las Nuevas Metodologías, especialmente por medio de los artefactos de *Google For Education*, en la Gestión Académica de la Unilasalle Canoas. El **problema** que propone esta investigación tiene como cuestión: ¿Cuáles son los cambios provocados por las Nuevas Metodologías, involucradas por las nuevas aplicaciones, especialmente por *Google For Education*, en la Gestión académica de la Unilasalle Canoas? La **metodología** de investigación elegida es el estudio de caso, de naturaleza cualitativa, pues, considerando los contenidos que abordan asuntos cognitivos, subjetivos y específicos, no podemos tratarlos de forma cuantitativa. Esta tesis de magíster tiene como fuente de colecta de datos una revisión de literatura y análisis documental, además de fuentes empíricas colectadas por medio de cuestionarios y diario de campo según Gil (2008), Yin (2001) y Minayo (2015). Para el tratamiento de los datos utilizamos el Análisis de Contenido basado en Bardin (2011). Los **resultados** señalan hacia un trípode indisociable: autonomía, innovación y celo. Comprendemos que esos tres elementos representan las bases de la gestión académica, pues no hay cómo mantener una institución educacional en la Era digital sin buscar continuamente por innovación en el intuito de desarrollar personas cada vez más autónomas. Además, cada acción debe ser pensada con y para el estudiante, considerando sus realidades en una relación fraterna de comprensión afectuosa y dedicación a las individualidades de cada uno. Como **consideraciones finales** indicamos la importancia de educar con celo y formar personas más autónomas capaces de buscar respuestas a los dilemas que enfrentan, apropiándose de todo y cualquier avance tecnológico y social.

**Palabras clave:** Gestión Académica; Nuevas Metodologías; Tecnologías Digitales; Unilasalle.

## ABSTRACT

This research has as its **theme** the implications of the New Methodologies in academic management. The **goal** is to analyze the changes brought about by the implementation of the New Methodologies, especially through the Google For Education artifacts in Unilasalle Canoas Academic Management. The **problem** that this research proposes has as a question: What are the changes brought about by the New Methodologies, involved by the new applications, especially by Google For Education, in the Academic Management of Unilasalle Canoas? The research **methodology** chosen is the case study, of a qualitative nature, since, considering the contents that approach cognitive, subjective and specific subjects, we cannot treat them quantitatively. This dissertation has as a source of data collection a literature review and documentary analysis, as well as empirical sources collected through questionnaires and field diaries as Gil (2008), Yin (2001) and Minayo (2015). For the data treatment we used the Content Analysis based on Bardin (2011). The **results** point to an inseparable triad: autonomy, innovation and zeal. We understand that these three elements represent the basis of academic management, because there is no way to maintain an educational institution in the digital age without a continuous search for innovation in order to develop increasingly autonomous people. In addition, each action should be thought with and for the student, considering their realities in a fraternal relationship of affectionate understanding and dedication to the individualities of each. As **final considerations** we indicate the importance of educating with zeal and forming more autonomous people capable of seeking answers to dilemmas encountered by them, appropriating any technological and social advances.

with zeal and forming more autonomous people capable of

**Keywords:** Academic Management; New Methodologies; Digital Technologies; Unilasalle.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gestão educacional e seus desdobramentos	23
Quadro 2: Metas iniciais do Projeto de implementação da <i>Google For Education</i>	37
Quadro 3: Metas do Projeto de implementação da <i>Google For Education</i> 2019	38
Quadro 4: Estilos de ensinar	48
Quadro 5: Os quatro principais artefatos de ensino EaD segundo Félix (2014)	54
Quadro 6: Gerações educacionais no ensino superior e a tecnologia	59
Quadro 7: Descrição dos artefatos <i>Google For Education</i>	76
Quadro 8: Características dos estilos pessoais conforme Saldanha, Zamproni e Batista	84
Quadro 9: Características de cada estilo pessoal conforme Amaral	85
Quadro 10: Características de cada estilo de aprendizagem segundo Kolb	88
Quadro 11: Características dos estilos de percepção conforme Felder e Silvermann	89
Quadro 12: Resumo dos Autores e Estilos de Aprendizagem	90
Quadro 13: Tipos de estratégias de aprendizagem	94
Quadro 14: As sete estratégias de ensino segundo Gil <i>et al.</i>	96
Quadro 15: Etapas da pesquisa e sua orientação	112
Quadro 16: Comparativo das regras de Bardin com a elaboração da pesquisa	115

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A palavra <i>Google</i> como exemplo de hipertexto	58
Figura 2: As gerações Tradicionais, Baby Boomers, X, Y, Z e Alpha	61
Figura 3: Principais serviços da GSuite for Education	70
Figura 4: Histórico <i>Google</i> Sala de aula 2014-2017	73
Figura 5: Pirâmide de níveis neurológicos	95
Figura 6: Fases da metodologia de pesquisa utilizada	107
Figura 7: Análise de conteúdo por meio de Bardin e Gil	116
Figura 8: Tripé da gestão acadêmica	131

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de trabalhos encontrados conforme cada descritor	102
Gráfico 2: Total de trabalhos encontrados X selecionados	103
Gráfico 3: Taxa de respondentes por sexo e faixa etária	118
Gráfico 4: Grau de escolaridade e cargo	119
Gráfico 5: Fase de apropriação dos artefatos <i>Google For Education</i> pelos docentes	125
Gráfico 6: Grau de favorabilidade ao uso de artefatos <i>Google For Education</i> para novas metodologias de ensino	126
Gráfico 7: Implicações das novas metodologias em aulas na Unilasalle Canoas	128

## LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem baseada em problemas
AIUL	Associação Internacional das Universidades Lassalistas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DM	Dissertações de Mestrado
EAD	Educação a Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FACTO	Faculdade Católica do Tocantins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
LEX	Learning Experience
MAEA	Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
MEG	Modelo de Excelência da Gestão
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCO	Pesquisa de Clima Organizacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGQP	Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAVI	Programa de Avaliação Institucional
RS	Rio Grande do Sul
TD	Teses de Doutorado
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UNILASALLE	Universidade La Salle Canoas
UNILESTE	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização do tema	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Gestão educacional	17
2.1.1 Gestão acadêmica	23
2.2 Gestão de instituições de ensino superior	24
2.3 Universidade La Salle Canoas	28
2.3.1 Análise documental do campo empírico	31
2.4 Legislação	42
2.5 Metodologias de ensino	44
2.5.1 Metodologias ativas	45
2.5.2 Novas metodologias de ensino	49
2.5.3 Estratégias de ensino-aprendizagem	50
2.5.3.1 Ensino Híbrido	51
2.5.3.2 Aula invertida	51
2.5.3.3 Educação a Distância (EAD)	52
2.6 As tecnologias e suas implicações	54
2.6.1 Artefatos da plataforma <i>Google For Education</i>	67
2.7 Aprendizagem	78
2.7.1 Estilos de aprendizagem	82
2.7.2 Influências afetivas no processo de ensino-aprendizagem	92
3. METODOLOGIA DE PESQUISA UTILIZADA	98
3.1 Caracterização do estudo	99
3.2 Relevância do estudo	99
3.2.1 Justificativa pessoal-profissional	99
3.2.2 Justificativa acadêmico-científica	100

3.2.2.1 Delimitação do campo de conhecimento	101
3.2.3 Justificativa social	103
3.2.4. Problemática da pesquisa	104
3.2.5. Objetivo Geral de pesquisa	104
3.2.6. Objetivos Específicos de pesquisa	104
3.3 O universo da pesquisa e os sujeitos de estudo	105
3.4 Percurso metodológico e instrumentos para a coleta de dados	106
3.5 Procedimento de análise dos dados	113
4. AS MUDANÇAS NA GESTÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS TRAZIDAS PELAS METODOLOGIAS ATIVAS	118
4.1 Principais conceitos de metodologias na história da educação: foco em novas metodologias	119
4.2 Estilos de ensino-aprendizagem no alinhamento com as Novas Metodologias	123
4.3 Principais ações desenvolvidas pela Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas por meio dos artefatos da <i>Google For Education</i>	125
4.4 Implicações das Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação consiste em um estudo de caso com pesquisa empírica sobre a temática das implicações das Novas Metodologias na gestão acadêmica de Instituições de Ensino Superior (IES). Vinculados à linha de pesquisa “Gestão, Educação e Políticas Públicas” que investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, buscamos analisar as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão acadêmica da Universidade La Salle Canoas (Unilasalle).

### 1.1 Contextualização do tema

A Educação do Século XXI tem sido fortemente pressionada a assumir Novas Metodologias de ensino, especialmente com artefatos<sup>1</sup> tecnológicos que implicam na gestão acadêmica de ensino-aprendizagem<sup>2</sup>. Com os constantes avanços, antigos métodos de ensino passam a ser insuficientes para atender aos estudantes<sup>3</sup> desta geração. Vivemos em uma sociedade em que a praticidade, conectividade e flexibilidade são extremamente importantes em todas as áreas, e a educação não fica longe disso. É preciso adaptar<sup>4</sup> as metodologias de ensino-aprendizagem a essa nova geração de estudantes que busca aprender de uma forma mais dinâmica, que os prepare para a realidade na qual eles, muitas vezes sozinhos, precisam tomar decisões, sendo criativos, críticos e empreendedores.

Tais metodologias, envolvidas pelos referidos artefatos, a exemplo dos aplicativos *Google For Education*, têm provocado uma nova forma de gestão acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES) Brasileiras. O surgimento dessa tecnologia que auxilia a educação vem alterando os meios de ensino. Consequentemente, a gestão das IES precisa se adaptar e estar preparada para gerir esta nova realidade. Neste contexto, situa-se a Universidade La Salle Canoas, que faz opção por Novas Metodologias com o suporte especial dos aplicativos do

---

<sup>1</sup> A escolha pelo termo artefatos baseia-se no entendimento teórico de Rabardel (1999), o qual entende que artefatos são objetos modificados por meio da interação do homem. Nas palavras do próprio autor: "Nous utilisons le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose tinalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques" (RABARDEL, 1999, p. 245). Assim, compreende-se que artefato é o objetivo que possui significado desenvolvido a partir da interação humana.

<sup>2</sup> Optamos pela utilização do termo ensino-aprendizagem pois acreditamos que este processo educacional se dá por meio da interação constante de troca de aprendizagem entre professor e aluno. Ou seja, ao mesmo tempo que o professor está ensinando, também aprende com o aluno e vice-versa (FREIRE, 1996).

<sup>3</sup> Esclarecemos que, nesta dissertação, utilizamos os termos “estudante”, “educando” e “discente”, evitando o vocábulo “aluno” pois, segundo o neuropedagogo Pierluigi Piazzi (2008), há uma distinção entre aluno e estudante sendo o aluno, aquele que assiste aula, com comportamento passivo, sem luz.

<sup>4</sup> Adaptar no sentido de modificá-las para que se ajustem ou se adequem a essa nova realidade.

pacote G Suit, da *Google For Education*, por ser um opção inovadora, gratuita e de fácil acesso e compreensão. Essa alteração foi uma decisão tomada pela gestão da instituição e implantada em agosto de 2016 como principal artefato fomentador de Novas Metodologias, e para tal passou e ainda passa por muitas adaptações em sua gestão.

Neste cenário, a pergunta é pelas mudanças na gestão acadêmica de IES provocadas pelas Novas Metodologias, envolvidas pelos recentes aplicativos, a exemplo da *Google For Education*, de modo que dentre as instituições, a Unilasalle Canoas torna-se nosso Estudo de Caso por sua aproximação ao tema. A escolha pela respectiva instituição justifica-se por estar frente a essas metodologias, passando por constantes atualizações para acompanhar o desenvolvimento e as necessidades de seus estudantes. Também por ser nosso universo acadêmico. O estudo detalhado da gestão acadêmica desta instituição possibilitará analisar as mudanças decorrentes da implantação de Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico apresenta a base teórica que orienta nossa pesquisa em relação às mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na gestão acadêmica da Unilasalle Canoas. Contém conceitos sobre gestão educacional, acadêmica, além de seu foco nas instituições superiores, a contextualização da Unilasalle, legislação pertinente, as tecnologias digitais, estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e influências afetivas, além da delimitação do campo em de pesquisa.

### 2.1 Gestão educacional

Ao buscar compreender a gestão acadêmica precisamos salientar que a tratamos como gestão, porém, veremos outros autores que a referem por administração. Rabelo (2016, p. 73) explica que os “[...] termos Administração e Gestão se fazem presentes no cotidiano da maioria das pessoas na contemporaneidade, sendo que, nos últimos anos, o uso da palavra gestão vem sendo intensificado, fazendo com que o termo administração ceda espaço à gestão”.

Aos responsáveis educacionais é devida a organização e planejamento do ensino, levando em conta seus conhecimentos teóricos e experiências pessoais, para decidirem pelos melhores métodos de ensino-aprendizagem. Cada colaborador deve proporcionar uma educação de qualidade, seja em questões de estrutura, conteúdo ou metodologia.

Antigamente, o processo educacional era baseado na autoridade e centralização de poder nas mãos do docente, mas este conceito tem perdido força, dando lugar a objetivos e desempenho individual, que passam a ser realizados em conjunto e de forma mais flexível. Nesta nova realidade, gerir e organizar a educação demanda diálogo e negociação com constantes alterações e atualizações. Vivemos um momento em que “A educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas” (MORAN, 2007, p. 21). Mas não podemos esquecer que tais elementos precisam estar alinhados às reais necessidades dos estudantes. Não tratamos aqui de manipulá-los, mas de instigá-los na busca por seu desenvolvimento e pela paixão por aprender, pois, conforme Freire (1977; 1996; 2001), ninguém educa ninguém, aprendemos em meio às relações sociais. Neste mesmo sentido, completa Goergen (2013, p. 41):

[...] penso que a educação não pode render-se ao tecnicismo, ao instrumentalismo e ao eficientismo. Os seres humanos não se igualam a peças que devem ser limadas e polidas para o encaixe perfeito na grande máquina, mas indivíduos únicos, livres e autores si mesmos. Cabe à educação oferecer ajuda para que possam realizar este seu destino, gerando um espaço consagrado à formação integral da identidade da pessoa.

Gerir sempre foi um desafio, ainda mais nos tempos de hoje, em que a tecnologia e as diversidades têm deixado cada vez mais complexa a tarefa de ensinar. Para uma boa gestão, é preciso ter criatividade, diálogo, análise, objetivos e rumos, pois, ela deve “[...] criar um ambiente de relações humanas, de partilhamento do espaço e tempo, do uso de recursos pedagógicos e humanos (GOERGEN, 2013, p. 40). A palavra gestão é confundida com administração, porém, se diferencia por estar focada a um desdobramento de competências e habilidades. Para Libâneo (2013, p. 85), administrar “[...] é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções” e o ato de gerir é “[...] administrar, gerenciar, dirigir [...]”. Sarmiento, Menegat e Seniw (2016, p. 74) complementam ao considerar, a partir de sua pesquisa, a impossibilidade administrar tendo apenas conhecimento teórico ou experiências, pois é importante que o gestor possua responsabilidade, conhecimento sobre técnicas e procedimentos.

Os objetivos das práticas de organização e gestão são “[...] prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos” (LIBÂNEO, 2013, p. 23). Outro autor se refere à administração é Paro (2012, p. 25) como “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Este mesmo autor ainda a complementa descrevendo como uma atividade exclusivamente humana, pois, algo para o qual que se estabelece objetivos só pode ser advindo de um humano.

Paro (2010) refere-se aos termos administração e gestão como sinônimos e esclarece que esta é uma atividade mediadora para a realização de objetivos traçados ou utilização racional dos recursos para este fim. Conforme Lück (2009, p. 24) é de responsabilidade da gestão escolar orientar e motivar para a realização de ações conjuntas, tendo como compromisso administrativo buscar os melhores meios de desenvolver os estudantes. Os mesmos princípios podem se aplicar à gestão de universidades. Rabelo (2016, p. 74) identifica vários termos para conceituar Administração e Gestão, a saber:

organização, planejamento, direção, autoridade, autonomia, fiscalização, supervisão, controle, eficiência, eficiente, efetividade, regulamento, estatuto, competência, competitividade, autorização, disciplina, reconhecimento, racionalidade, racionalização, flexibilização, estrutura orgânica, departamentalização, distribuição, participação, democracia, nomeação, eleição, mercado, plano, inspeção, orientação,

cooperação, legislação, sanções, hierarquia, credenciamento, descredenciamento, avaliação, criação, proatividade, inovação, expansão, gestão democrática, qual idade, necessidades, melhorias, resultados, desenvolvimento organizacional, qualificação, excelência, seleção, centralismo burocrático, personalismo, lucratividade, mudanças organizacionais, visão estratégica, poder, autocracia, rigidez.

Segundo Lück (2013), gestão é o “[...] ato de gerir ou administrar [...]” e é responsável pelo processo de mobilizar coletivamente as pessoas para que estas promovam o alcance dos objetivos. Seu conceito diz respeito aos recursos humanos da instituição, ou seja, “[...] trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e a ação sobre elas, em conjunto, a partir dos objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos” (LÜCK, 2013, p. 22). Atualmente, fala-se em uma gestão cooepetitiva, unindo a competição entre outras instituições com a cooperação por serem de diferentes áreas. Ou seja, cooepetição “[...] é uma estratégia de relacionamento entre empresas ou instituições que competem e cooperam simultaneamente, porém em áreas distintas, que se evidencia em diversos arranjos interorganizacionais.” (DAL-SOTO; MONTICELLI, 2017, p. 65).

Contextualizamos, a partir de Lück (2009), cinco dos mais relevantes elementos em torno da aprendizagem, a saber: a) Escola: organização social constituída pela sociedade para cultivar e desenvolver valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus estudantes; b) Professores: profissionais que orientam o desenvolvimento dos educandos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes, por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais; c) Alunos<sup>5</sup>: pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social; d) Funcionários: colaboradores diretamente ligados à construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos; e) Gestores escolares: equipe de gestão responsável pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, estes devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa.

Ressaltamos que a gestão deriva do empenho de um conjunto de habilidades e capacidades resultantes de um esforço humano, e não do envolvimento de uma única pessoa. Moran (2007, p. 29) aponta a importância de administradores, diretores e coordenadores no processo de mudanças da gestão:

---

<sup>5</sup> Palavra alunos utilizada devido à nomenclatura ser empregada na época pela autora.

As mudanças na educação dependem também de administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões processo pedagógico, além das empresariais, ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores; que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação.

Os educadores são outro elemento importante, pois eles precisam aprender a trabalhar de forma mais flexível, adaptando-se às situações adversas da Era digital em que vivemos como, por exemplo, a utilização de internet banda larga ou com conexão lenta, com softwares avançados ou simples, entre outras situações que podem surgir. Também é importante a tomada de consciência por parte dos docentes, propondo e instigando outras possibilidades dentro da instituição. Isto porque, com “[...] as escolas cada vez mais conectadas à internet, os papéis do educador se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades” (MORAN, 2007, p. 35). Nessa nova realidade o docente deve deixar de ser o detentor do conhecimento, o qual apenas transmitia tais informações, para passar a ser mediador do processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo Masetto (2018, p. 666) indica que:

[...] substituir a característica de expert em determinado ramo da ciência e de transmissor dessas informações aos alunos por um papel de Mediador Pedagógico, parceiro do aluno na construção de seus conhecimentos e práticas profissionais, planejador de situações de aprendizagem em suas aulas, que poderão acontecer em diferentes ambientes: (presencial, virtual e profissional).

Portanto, há uma série de elementos no entorno da aprendizagem que a influenciam, sendo a instituição, segundo Lück (2009), facilitadora desse processo, porém, sem esquecer que todos os envolvidos devem entender e assumir suas responsabilidades no desenvolvimento dos estudantes. Neste conceito de facilitação está envolvida a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, além de demandar esforços, recursos e ações.

Conforme Libâneo (2013, p. 24) “[...] as práticas de organização e gestão são meios, mas carregam consigo uma dimensão educativa”, que influenciam a educação pois em suas práticas administrativas estão vinculados elementos como as estratégias e as metodologias de ensino utilizadas, as adequações de ambiente, entre outros. O mesmo autor complementa que “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2013, p. 88). O gerenciamento das instituições educacionais vai além das questões

burocráticas e administrativas envolvendo espaço físico, qualificação dos educadores, entre outros elementos, a saber:

Organização e distribuição do espaço físico, qualidade e adequação dos equipamentos da escola e das demais condições materiais e didáticas; Estrutura organizacional e normas regimentais e disciplinares; Habilidades de participação e investigação em reuniões de professores, conselhos de classe, encontros, e em outras ações de formação continuada no trabalho; Atitudes necessárias à participação solidária e responsável na gestão da escola como cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo, diálogo; Habilidades para obter informação em várias fontes, inclusive nos meios de comunicação e informática; Elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação; Princípios e práticas de avaliação institucional e avaliação da aprendizagem dos alunos; e Noções sobre financiamento da educação e controles contábeis, assim como formas de participação na utilização e controle dos recursos financeiros recebidos pela escola (LIBÂNEO, 2013, p. 37).

A gestão de uma instituição, principalmente quanto às metodologias de ensino, está vinculada à educação, pois suas ações implicam no processo de ensino-aprendizagem. Bem como Libâneo (2013, p. 24-25) diz que “[...] há mútuas influências entre o que acontece no âmbito da organização da escola e o que acontece nas salas de aula e nas práticas e nos comportamentos dos professores e alunos”. Nesse sentido, vemos a relação próxima entre a gestão escolar e as salas de aula e consideramos tais princípios abrangentes às instituições de ensino superior.

As instituições educacionais são responsáveis por fazer a síntese entre a educação tradicional e as Novas Metodologias, ou seja, atualmente elas devem acompanhar seus educandos “[...] mesclando o saber tradicional, como a função de uma mitocôndria, com a utilização, de forma ágil, de um *site* de busca” (BARBOSA, 2004, p. 187). Neste contexto, Libâneo (2013) reforça que estas devem proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos e competências cognitivas, pois a gestão de uma instituição impacta diretamente na qualidade de ensino por ser influenciadora do processo de ensino-aprendizagem e, portanto:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2013, p. 62).

O mundo atual passa por diversas e rápidas transformações que geram novas realidades, as quais implicam em: “Notáveis avanços tecnológicos [...]; Globalização da sociedade [...]; Mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento, influenciando na pesquisa, na produção de conhecimentos, nos processos de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2013, p. 43). Inserido

neste cenário abordamos o termo gestão usado como substituição de administração. Contudo, trata-se da superação das limitações existentes, com “[...] maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários” (LÜCK, 2006, p. 52). Portanto, é

[...] importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas (LÜCK, 2006, p. 49-50)

Lück (2006) traz a terminologia gestão como substituta, não depreciando ou invalidando a importância da administração, mas com o intuito de superar as limitações, tendo como foco a relação social. Compreendemos por gestão educacional atividades que mobilizam meios e procedimentos a fim de orientar as ações de um sistema de ensino para atingir os objetivos da instituição, envolvendo basicamente os aspectos gerenciais, de recursos humanos, técnico-administrativos e pedagógicos. Neste sentido, entendemos que existem desdobramentos desta gestão e, segundo Colombo (2004), há três grandes partições, que são: Administrativa; Econômico-financeira; e Acadêmica.

A primeira partição, Gestão Administrativa, conforme Colombo (2004, p. 7-8) é voltada para “[...] o planejamento estratégico, as diretrizes para a avaliação institucional e os caminhos para a estruturação de um sistema de qualidade, com melhoria dos processos pedagógico, administrativo e de apoio”. Ou seja, esta ramificação visa gerir recursos administrativos para suprir, organizar e gerenciar os meios com planejamento, estratégias de negócio e competitividade, plano de marketing, entre outros elementos, buscando gerar o melhor desempenho (COLOMBO, 2004). A segunda partição que o autor traz é a Gestão Econômico-financeira, a qual está focada no planejamento financeiro da instituição com “[...] elaboração do orçamento, instrumento imprescindível a toda instituição e que serve para prever as necessidades econômicas e financeiras”, além disso, é destinado a ela que “acompanhe e analise as operações que demonstram os resultados” (COLOMBO, 2004, p. 155).

O terceiro e último desdobramento que Colombo prevê é a Gestão Acadêmica, que tem como foco o desenvolvimento dos processos pedagógicos e estratégias de ensino conforme o desenvolvimento social, além da formação permanente do educador (COLOMBO, 2004). Ou seja, esta gestão é a responsável por “[...] incorporar as vantagens de modelos metodológicos

da interdisciplinaridade e transversalidade, qualificar seus docentes e ter uma postura pró-ativa diante das exigências do mercado” (COLOMBO, 2004, p. 174). Podemos ver a síntese dessas três grandes partições da gestão educacional no quadro 1.

Quadro 1: Gestão educacional e seus desdobramentos

<b>Gestão Administrativa</b>	<b>Gestão Econômico-financeira</b>	<b>Gestão Acadêmica</b>
Área responsável pelo planejamento estratégico, elaboração das instruções e normas de avaliação institucional e as orientações que se referem à estrutura educacional que visa qualidade. Engloba processos pedagógicos, administrativos e de suporte a estes.	Segmento que deve se ater à elaboração orçamentária, a fim de prever necessidades econômicas e financeiras, além de controlar outras operações que demonstram os resultados.	Viés da gestão educacional que visa o desenvolvimento de processos pedagógicos, estratégias de ensino, formação docente e definição de modelos metodológicos.

Fonte: Elaboração própria a partir do autor Colombo (2004).

Dentre os principais segmentos da gestão educacional, decidimos aprofundar nossa pesquisa com foco na Gestão Acadêmica por ser o viés com mais pertinência a nossa dissertação. Isso devido a esta ser a responsável por questões como as metodologias e estratégias de ensino, além de outros processos pedagógicos.

### 2.1.1 Gestão acadêmica

Compreendemos a gestão acadêmica como um dos elementos da administração de instituições educacionais por se tratar da área que tem como função organizar recursos materiais e imateriais visando a qualidade do ensino-aprendizagem. Os autores Meyer Jr. e Meyer (2011, p. 7) complementam:

Cabe a ela a coordenação das atividades essenciais neste tipo de organização - o processo de ensino e aprendizagem. Promover um ambiente para que este processo seja eficaz fazendo com que aprendizagem ocorra constitui-se em objetivo precípuo da administração acadêmica.

Inicialmente, os responsáveis pela gestão acadêmica restringiam-se “[...] à organização dos currículos, à capacitação dos professores e ao acompanhamento rotineiro das atividades” (SOUSA, 2011, p. 97), porém, isso tem mudado e esses gestores assumem “[...] novos compromissos, entre eles a responsabilidade de identificar que as práticas atuais devem atender a inúmeros desafios enfrentados pelas IES onde atuam [...]” (SOUSA, 2011, p. 97).

A gestão acadêmica é responsável pelos elementos, como infraestrutura, conteúdos, metodologias, etc., que circundam o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, as ações

desenvolvidas por ela devem ser percebidas pelos discentes, docentes e comunidade. Concordando, Meyer Jr. e Meyer (2011) dizem que tais resultados devem ser palpáveis na qualidade final do serviço. Nas palavras dos autores: “O objetivo final da gestão acadêmica precisa ser sentido pelos alunos dentro da sala de aula. Para tanto, muitas ações e estratégias podem ser desenvolvidas, no que tange a melhoria de aspectos físicos e humanos” (MEYER JR.; MEYER, 2011, p. 8).

Condizente com o objetivo desta dissertação, que visa analisar as mudanças provocadas pela implementação das Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas, Sousa (2011) relata que as políticas institucionais precisam ser revistas em processos como este que buscamos compreender. O mesmo autor traz três principais eixos que devem ser foco de atenção em processos de alteração na gestão acadêmica:

A concretização de uma proposta de gestão acadêmica inovadora requer, muitas vezes, uma revisão das políticas da instituição para que se permita o atendimento de três exigências. Uma delas é a necessária integração entre os líderes da área acadêmica e os gestores das áreas administrativa, financeira, de planejamento, marketing, TI<sup>6</sup> e recursos humanos para, juntas, organizarem um plano de ação. Outra é a promoção de um crescente nível de transparência em suas relações; a terceira é a consciência de que garantir práticas inovadoras exige ter ideias antecipadas, o que por sua vez requer a habilidade de previsão estratégica (SOUSA, 2011, p. 97).

Portanto, para a implementação de alguma proposta inovadora na gestão acadêmica, é indispensável a interação e colaboração entre os gestores das diferentes áreas, como administrativa, recursos humanos, financeira, marketing, entre outras, para a organização de um plano de ação de sucesso. Este processo também precisa ser realizado de forma transparente para que todos sintam-se seguros à participar. Além disso, ter todos os envolvidos conscientizados sobre as vantagens e possibilidades positivas da proposta, torna o processo mais fácil.

A seguir conceituamos a gestão de instituições de ensino superior, afinando assim nossa pesquisa. Dessa forma, descrevemos as principais responsabilidades da gestão nestas instituições, a fim de compreender o cenário da Universidade La Salle.

## **2.2 Gestão de instituições de ensino superior**

---

<sup>6</sup> Tecnologia da Informação (TI)

Partindo do entendimento de que as estratégias de ensino-aprendizagem relacionam-se com a percepção que possui a instituição ou o professor, notamos que a gestão possui considerável influência do processo educacional (SCHONS, 2016). Instituições de ensino superior diferem de outras por serem mais complexas e intensas, além de sofrerem influências políticas e ideológicas. Conforme Schons (2016, p. 32): “A atuação das IES é permeada por condicionantes internos e externos, o que pode direcionar e interferir nos encaminhamentos administrativos e acadêmicos adotados”. São inúmeras as atividades de gestão acadêmica de uma instituição superior, contendo diversos elementos devido à sua complexidade, entre elas, é dever dos gestores possibilitar, em meio a estas circunstâncias, as melhores condições possíveis para o ensino.

A finalidade da Instituição de ensino superior englobando as atividades educacionais de pesquisa e extensão, tem por objetivo provocar desenvolvimento e, para que isso seja possível, é preciso ter atenção com as estratégias de ensino-aprendizagem. Schons (2016, p. 35) esclarece que a “[...] gestão dessas estratégias tem sua origem, ou melhor, suas diretrizes, nos documentos norteadores da instituição, a citar o PDI<sup>7</sup> e PPI<sup>8</sup>, e nas legislações”. Neste contexto, torna-se fundamental que as estratégias de ensino-aprendizagem estejam niveladas com o PPI.

A gestão acadêmica precisa ser maleável para adaptar-se às mudanças sociais, compreendendo inúmeros elementos, o que necessita do envolvimento do corpo docente. A tecnologia tem trazido avanços para o mundo e as instituições de ensino não podem manter-se totalmente conservadoras em sua gestão, pois é de extrema importância que se adaptem à atualidade e às novas necessidades. Neste sentido, Moran (2015, p. 22) compreende que é possível fazermos mudanças “[...] progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo”.

Personalizar a gestão acadêmica significa buscar alterações e definições conforme as necessidades ou preferências dos envolvidos, neste caso, principalmente os estudantes. Entendemos o termo colaboração pelo sentido do trabalho em conjunto em que duas ou mais pessoas se auxiliam e constroem juntas seu conhecimento. E a autonomia é compreendida aqui como a capacidade e a liberdade do estudante em construir e reconstruir o que aprende e entende. Ao compreender as mudanças causadas pela chegada das tecnologias, Barbosa (2004, p. 187) acrescenta que a instituição de ensino “[...] tem por obrigação oferecer os meios para o professor se preparar para o uso da tecnologia em seu dia a dia”.

---

<sup>7</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

<sup>8</sup> Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

Portanto, a gestão de instituições de ensino superior não ocorre de maneira isolada aos fatos históricos e sociais, antes é pressionada por estes. E para que possa dar resposta à sociedade, as instituições de ensino superior precisam se organizar de forma a atender as demandas apresentadas, e ao mesmo tempo, se adaptar aos novos paradigmas sociais que exigem que as instituições de ensino superior superem seu caráter conservador. Para tanto, a mudança de postura institucional perpassa pelos mecanismos de gestão, pelas estratégias elaboradas e implementadas no bojo da instituição, dentre elas a gestão acadêmica, que deve propiciar um ambiente favorável ao aprendizado do aluno (SCHONS, 2016, p. 37)

Para a gestão institucional “[...] torna-se necessária a definição de ferramentas que vão auxiliar no gerenciamento, no controle das rotinas, das melhorias e das ações inovadoras” (SOUZA; FOSSATTI, 2015, p. 648). Igualmente, para a adaptação às tecnologias, inicialmente precisamos combater o preconceito e a resistência de alguns docentes que não concordam, nem buscam compreender as possibilidades da tecnologia para a educação (BARBOSA, 2004). O modelo de gestão acadêmica deve ser designado conforme a necessidade que a liderança e sua equipe possuem, a fim de desenvolver a visão sistêmica<sup>9</sup> dos seus processos. Desse modo, é “[...] necessário instrumentalizar as pessoas com ferramentas gerenciais, tornando-as capazes de lidar com ‘problemas’ e ‘soluções’ no seu ambiente de trabalho, comprometendo-as e dando-lhes autonomia para tal (SOUZA; FOSSATTI, 2015, p. 653).

Segundo Schons (2016), o educador é primordial na gestão acadêmica de IES por desenvolver e selecionar estratégias de ensino-aprendizagem para suas aulas, tornando-se o representante da universidade mais próximo ao estudante. Esta “[...] gestão das estratégias de ensino-aprendizagem tem como objetivo encontrar a melhor maneira de atingir o aprendizado do aluno” (SCHONS, 2016, p. 38).

Conforme pesquisa realizada por Müller (2016) em uma instituição de ensino superior sobre os princípios das boas práticas em gestão, foram encontrados: O princípio da participação; O princípio das ações articuladas por projetos; e O princípio das parcerias, o que retoma os ideais das novas metodologias que tratam deste trabalho em conjunto. Este mesmo autor descreve cada um destes princípios norteadores de uma boa gestão, a qual conceituados abaixo:

[...] o princípio da participação é sustentado pela gestão democrática, pela associação em torno de uma missão e benefícios na solução de problemas. O princípio dos projetos pautado na possibilidade de ação coletiva, resposta a uma necessidade, fazer pedagógico contínuo e apoio externo. No mesmo sentido, o princípio das parcerias consumado na construção dos professores, universidade produtora de práticas e teorias e colaboradores de uma escola sustentável (MÜLLER, 2016, p. 75).

---

<sup>9</sup> Conforme Machado Neto (2017), visão sistêmica refere-se a visão ampla, que compreende o todo, ao invés de uma análise de parte do todo.

Outros sujeitos importantes neste processo são os gestores ou responsáveis de áreas, pois estes devem estar também engajados e motivados a participar e auxiliar nas alterações a fim de implementar um novo projeto. Estes, então, devem estar apropriados das informações necessárias, incluídos nos processos e motivados com as escolhas de gestão da instituição. Tarefas estas que podem ser mais flexivelmente transmitidas por valores, crenças, normas e outros elementos da cultura organizacional.

Portanto, notamos que a cultura é um dos pilares da gestão acadêmica e, conforme a pesquisa de Fossatti (2013), os docentes entrevistados relataram a sua importância quando descreveram questões consideradas importantes para o sucesso próprio e o da instituição. Nos é indicado que fortalecer a cultura institucional e desenvolver por meio dela ações de motivação e incentivo a mudanças para que estas sejam melhor recebidas, como por exemplo o Projeto de implementação da Google For Education, pode auxiliar esse processo. Desse modo, o projeto foi alicerçado na visão, princípios e valores, além de nortear as ações dos profissionais envolvidos. E assim entendemos que a cultura da instituição tem vasta importância quando se buscam grandes alterações e/ou adaptações.

Compreendendo a relevância dos recursos humanos para qualquer organização, destacamos a cultura dentro da instituição de ensino como elemento importante para a gestão acadêmica e implementação de projetos com diminuição de resistências e dilemas. Segundo Câmara (2004, p. 27): “A cultura é um conjunto de crenças, valores e normas que são compartilhados de uma organização e que afetam os seus comportamentos e atitudes. O papel da cultura é essencial para o sucesso da organização”. Desse modo, ao estar bem estabelecida, todos os seus conteúdos chegam aos novos colaboradores de forma natural (CÂMARA, 2004). Vegro *et al.* (2016, p. 03) salientam que a cultura organizacional possui influência no clima institucional, pois esta tem relação com: “[...] o prazer e sofrimento no trabalho; satisfação e motivação; estresse ocupacional; clima e eficácia organizacional; qualidade de vida no trabalho; qualidade do serviço; dentre outros”.

Souza e Fossatti (2015, p. 646) salientam que “[...] a definição das ferramentas de gestão alinhadas à missão, visão e objetivos institucionais são fatores essenciais para o bom desempenho da instituição”. Os mesmos autores ainda apontam para a importância de se definir o modelo de gestão acadêmica com base no alinhamento estratégico institucional. As informações mostram que as metodologias de ensino são reflexo de escolhas e decisões da gestão acadêmica. A partir dos itens abordados neste tópico, faz-se de extrema relevância entendermos como este processo se dá na Universidade La Salle Canoas, como vemos a seguir.

### 2.3 Universidade La Salle Canoas

Nossa pesquisa empírica se dá como um estudo de caso, para o qual serão aplicadas por meio do *Google Forms*, oito questões (objetivas e dissertativas) para professores e gestores da Universidade La Salle Canoas (Unilasalle). Localizada na Av. Victor Barreto, 2288, Centro de Canoas, a instituição conta com uma vasta área arborizada de Mata Atlântica preservada, com instalações amplas e modernas, e mais de 54 mil m<sup>2</sup> de área. Esta universidade teve origem na proposta educacional de São João Batista de La Salle, “[...] sacerdote francês (1651-1719) que renunciando a todos os privilégios da sua condição de nobre, dedicou-se à criação de escolas para as crianças das classes menos favorecidas. Sua primeira escola foi fundada em 1679”<sup>10</sup>.

A instituição estudada foi fundada como Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), com início das atividades em 6 de agosto de 1976. Em 2017 foi reconhecida como universidade por meio da Portaria n° 597, publicada no Diário Oficial da União, de 8 de maio, título almejado desde 2013, após definição do Conselho Provincial dos Irmãos Lassalistas, responsáveis pela Rede La Salle de educação em todo o Brasil (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2018). O Estatuto da Universidade La Salle Canoas (2017, art. 2º, p. 5) dispõe:

A Universidade La Salle tem como mantenedora a Sociedade Porvir Científico, Associação Civil de Direito Privado, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter educativo, cultural, esportivo, beneficente, filantrópico e caritativo, constituída por Religiosos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas) [...].

Esta universidade possui, conforme o PDI da Unilasalle Canoas (2019, p. 22) a missão de: “Promover a formação integral e continuada da pessoa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência, para o desenvolvimento sustentável da sociedade, fundamentado na tradição e nos princípios cristão-lassalistas.”. Condizente a isto, temos a descrição que “[...] observa-se já haver, em nível institucional, uma tradição no que concerne ao desenvolvimento de atividades e cursos voltados à formação de profissionais competentes para atender às demandas da sociedade” (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2014, p. 18). Tem a visão divulgada em seu website: “Ser, em 2025, uma Universidade reconhecida pela excelência acadêmica, pela sustentabilidade e pela internacionalização” (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2018), além de possuir os princípios:

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://unilasalle.edu.br/canoas/a-rede-la-salle/>. Acesso em: 04/07/2018.

Inspiração e vivência cristã-lassalistas; Indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; Educação continuada; Valorização das pessoas; Gestão sustentável; Inovação, criatividade e empreendedorismo; Trabalho em rede; Valorização das parcerias; Internacionalização; Consolidação da Identidade católica-comunitária. (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2018).

Verificamos dez princípios na Instituição Unilasalle Canoas, porém focamos em aspectos trazidos como a educação continuada, inovação<sup>11</sup>, criatividade e empreendedorismo, pois demonstram a preocupação com a gestão acadêmica em torno das Novas Metodologias de ensino e estratégias que melhorem a aprendizagem (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2018). Vale ressaltar que a palavra inovação significa fazer novo (derivação de *in + novare*), o que significa “[...] ter uma nova idéia ou, por vezes, aplicar as idéias de outras pessoas em novidades ou de uma forma nova.” (SARKAR, 2008, p. 115).

O próprio PDI visa uma educação integral, que “[...] enquanto processo, buscará desenvolver, de forma contínua, permanente, participativa, harmônica e coerente, todas as dimensões e competências do educando, enfatizando a consciência crítica frente à realidade e o efetivo compromisso com sentido solidário” (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2019, p. 67). A Instituição em questão possui como propósito educacional formar seus acadêmicos de forma integral, buscando meios de desenvolver “a criatividade, a inovação e a solidariedade”, deixando-os preparados para o mercado competitivo. Conforme o Projeto Pedagógico Institucional (PPI):

O Unilasalle tem como desafios educacionais formar integralmente seus acadêmicos, buscar alternativas para desenvolver a criatividade, a inovação e a solidariedade, considerando-se a sociedade competitiva e empreendedora, formar a comunidade educativa a partir de valores humanos e cristãos e exercitar linguagens culturais que permitam a comunicação, em um meio globalizado (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2014, p. 16).

A Universidade La Salle possui concepções pedagógicas baseadas na valorização da pessoa e em seu desenvolvimento pleno pelos princípios lassalistas que são mantidos desde sua fundação. Esta tradição encontra respaldo em Sousa (2011, p. 97), o qual alega que as políticas institucionais definem o formato de gestão da instituição, “[...] isto é, seu padrão de atuação é organizado de acordo com a missão, com as crenças e com os valores estabelecidos pelos líderes

---

<sup>11</sup> Segundo Lewrick *et al.* (2010, p. 1, tradução nossa) “Inovação é produção, difusão e utilização de novos e conhecimento economicamente útil, um fator chave para competitividade e crescimento enquanto o empreendedorismo o processo de business start-up, criação de empresas e crescimento, o dinamismo empresarial é fundamental para a renovação e o crescimento econômico.”

responsáveis, especialmente aqueles que a idealizaram e deram início a seu funcionamento”. Esta instituição possui “[...] como desafios educacionais formar integralmente seus acadêmicos, buscar alternativas para desenvolver a criatividade, a inovação e a solidariedade” (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2014, p. 16). Assim, a universidade tem sua pedagogia e ações educativas orientadas pela educação por competências, por meio de três concepções:

a) humanista – constitui-se em valores e princípios que fundamentam a vida da pessoa, a partir dos referenciais cristão-lassalistas. Trata-se de aspectos fundados essencialmente na ética, na moral, na alteridade, na compaixão, na solidariedade, no respeito e na caridade; b) transversal – relaciona-se aos saberes que transcendem as áreas de conhecimento; c) técnico-científico – relaciona-se às questões inerentes à formação dos acadêmicos na direção da funcionalidade e do sentido do conhecimento técnico-científico, da postura investigativa e crítico-reflexiva (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2014, p. 18).

O ideal humanista descrito por La Salle condiz com as palavras de Freire (1997), que traz o amor como um dos elementos indispensáveis para a educação. Ensinar sem a amorosidade não tem significado, “E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.” (FREIRE, 1997, p. 38). Fé é outra característica da instituição, assim como o zelo pelo próximo, como é descrito nas regras dos irmãos das escolas cristãs: “O espírito de fé estimula os irmãos a um zelo ardente para servir os que lhe são confiados e para colaborar com os que compartilham esse propósito.” (CONGREGATIO PRO INSTITUTIS VITAE CONSECRATAE ET SOCIETATIBUS VITAE APOSTOLICAE, 2015, p. 21). Nesse sentido, os docentes “[...] colocam generosamente à disposição seu tempo, seus talentos e suas forças, e oferecem também os seus sofrimentos a serviço daqueles que Deus lhes confia.” (CONGREGATIO PRO INSTITUTIS VITAE CONSECRATAE ET SOCIETATIBUS VITAE APOSTOLICAE, 2015, p. 33).

A tradição lassalista se mostra muito forte e os ideais descritos por São João de La Salle ainda hoje são norteadores de novas ideias. Este sacerdote, fundador da Rede La Salle desenvolveu princípios que até hoje alinham as ações institucionais da rede, sendo adaptados apenas para que acompanhem o desenvolvimento social e a nova realidade que se instala. Assim, a universidade une tradição e inovação por meio de um conjunto de intuições, conceitos e práticas descritas pela Proposta Educativa lassalista:

**Universal:** todas as pessoas, independentemente das condições econômicas e sociais, deveriam ter acesso à educação; **Popular:** que atendesse, especialmente, aos filhos de artesãos e dos pobres, que tinham menores possibilidade e condições de receber educação, naquela época; **Integral e Integradora:** que formasse integralmente, com

atenção a toda a pessoa, desenvolvendo harmonicamente os níveis, as dimensões e as relações, de modo que os conteúdos e os valores ensinados e aprendidos fossem colocados em prática na vida de cada estudante, conformando uma unidade e um sentido de vida, em síntese, La Salle se propôs a “ensinar a bem viver”; **Cristã**: La Salle queria que suas escolas tivessem origem, orientação e finalidade cristãs. Isso nos inspira a reconhecer que somos Igreja, comunidade e povo de Deus, partícipes e cooperadores na construção do Reino de Deus, através da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva, solidária e humana; **Centrada na pessoa do educando**: o educando era o centro do processo educativo, o que implicava conhecê-lo da melhor maneira possível, bem como atendê-lo com atenção diferenciada, adaptada e personalizada; **Ligada à vida**: a educação lassalista, de caráter prático, partia da vida concreta dos educandos e formava à vida em geral, à vida cristã e também à vida profissional; **Eficaz e eficiente**: La Salle considerava imprescindível os estudantes progredirem no processo de aprendizagem. Para isto, organizou ações pedagógicas de natureza preventiva, corretiva e propositiva, inseridas em um modelo pedagógico, com a organização dos conteúdos, dos métodos e do funcionamento das escolas, bem como com a supervisão do trabalho pedagógico realizado; **Fraterna e participativa**: que fosse pautada na relação de fraternidade entre os membros da comunidade educativa, e com a presença ativa dos educandos na sala de aula e na escola; **Aberta**: à sociedade, na educação de qualidade dos cidadãos; à igreja, no estímulo às práticas religiosas e à participação na comunidade eclesial; à família, no diálogo com os pais e responsáveis sobre a educação dos filhos (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 11-12, grifos nossos).

A Unilasalle integra a Associação Internacional das Universidades Lassalistas (AIUL) criada oficialmente em 1998 e é parte de uma rede mundial de universidades, presente em 2019, em países como: Argentina, Austrália, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Espanha, França, Grécia, Índia, Itália, Japão, México, Peru, Turquia, Venezuela, entre outros. No presente momento, a Unilasalle Canoas oferece, conforme o estatuto (2016, art. 3º), ensino de Graduação presencial e a distância com cursos de licenciatura, bacharelado e de tecnologia; ensino de pós-graduação com cursos de *lato sensu* (presencial ou a distância) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado); pesquisa (organizadas por linhas e grupos de pesquisa); e extensão (programas e projetos vinculados às linhas).

### 2.3.1 Análise documental do campo empírico

Em outubro de 2013 ocorreu o 1º Fórum sobre a formação do corpo docente em Cuernavaca, México. Ao iniciar-se o fórum, foi divulgado no site da Unilasalle que 50 representantes de instituições lassalistas de todo o mundo estariam presentes discutindo sobre “[...] o treinamento e identidade no contexto lassalista de Educação Superior no Fórum La Salle Cuernavaca no México”<sup>12</sup>. Ainda neste fórum, o Reitor do Unilasalle Canoas, Prof. Dr. Paulo Fossatti, *fsc*, realizou a conferência de abertura do segundo dia, convidando a todos para

<sup>12</sup> Disponível em: <https://goo.gl/fZt3is>. Acesso em: 22/02/2018

problematizar a identidade docente, na busca por compreender a educação que queremos. Este encontro, realizado no México, é “[...] considerado um dos mais importantes promovidos pela AIUL para formação de professores no ensino superior. Mais de 50 professores, dirigentes e colaboradores de diversos países participam do encontro”<sup>13</sup>.

No ano seguinte, em outubro de 2014 ocorreu na Unilasalle Canoas o *II Fórum Virtual: Competências Docentes para o Século 21 em uma Instituição Lassalista* com o propósito, conforme o presidente da AIUL Prof. Dr. Carlos Restrepo, de “Auxiliar todo o grupo de professores a crescer em sua formação pessoal, humana e cristã, suas competências humanas, tecnológicas e relacionadas à pesquisa”<sup>14</sup>. Neste encontro foram discutidos assuntos sobre as competências dos docentes e seu desenvolvimento para a utilização das ferramentas tecnológicas, pois assim como dito pela instituição, a “[...] tecnologia com toda a sua riqueza é muito poderosa, mas sem a interação<sup>15</sup> humana, ela é só imaginária. Precisamos tocar a tecnologia para que nossos estudantes alcancem o desenvolvimento. Impactar os estudantes, levando o verdadeiro espírito lassalista”<sup>16</sup>.

A trajetória da Universidade La Salle na busca pelo desenvolvimento de sua gestão acadêmica, no que diz respeito às novas metodologias de ensino vem evoluindo ano após ano. Em outubro de 2015 reuniram-se no *III Fórum La Salle, em Cuernavaca - México*, pesquisadores “[...] do Brasil, Colômbia, França, México, Filipinas, Espanha, Estados Unidos e Andorra” com o objetivo de discutir referente “[...] às competências docentes e as metodologias ativas no ensino superior através de experiências de instituições lassalistas presentes em todo o globo”<sup>17</sup>.

A partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade La Salle Canoas (2014), vemos que a universidade já incluía em 2014 as “Tecnologias na Sala de Aula” entre seus principais cursos de extensão, o qual, em 2019 deu lugar ao curso de pós-graduação *latu sensu* “Tecnologias *Google For Education*” (UNIVERSIDADE LA SALLE, 2019). Isso porque, ainda como Centro Universitário, já se preparava para os avanços tecnológicos, buscando formação e preparação para as novas realidades. Em seu Planejamento estratégico, a Unilasalle prevê o estudo “[...] das oportunidades para o setor, das ameaças e do comportamento da concorrência”, além da “[...] observação da evolução da demanda e das perspectivas de

<sup>13</sup> Disponível em: <https://goo.gl/fZt3is>. Acesso em: 22 fev. 2018.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://goo.gl/ACs2LG>. Acesso em: 22 fev. 2018.

<sup>15</sup> Entendemos como interação a relação em que existe influência mútua, em que dois ou mais se inter-relacionam com ações mútuas ou compartilhadas de forma instantânea. Não há interação em um processo de direção única, apenas naqueles que todos os envolvidos podem interagir.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://goo.gl/ws8SDG>. Acesso em: 22 fev. 2018.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://goo.gl/ws8SDG>. Acesso em: 22 fev. 2018.

inovação” (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2016). Em 2016, o Prof. Dr. Paulo Fossatti, *fsc*, foi até a sede da *Google*, no Vale do Silício, durante o Simpósio Global de Educação e trouxe de lá várias ideias sobre o tema tecnologia na educação:

Voltei encantado e com a certeza de que é isso que, como rede, temos que fazer: levar a inovação até as pessoas e o melhor é que aqui toda a comunidade acadêmica comprou a ideia. Só assim pudemos, em apenas seis meses, desenvolver este ambiente virtual que lançamos hoje. E agora nossa meta é ser referência *Google For Education* no mundo da Educação Superior<sup>18</sup>.

Logo após, ainda em 2016, houve a formalização da parceria da Unilasalle com a *Google For Education*. Em busca de atender as necessidades de seus estudantes, a universidade aproxima-se de inovações em metodologias de ensino e uso de artefatos. A Unilasalle Canoas declarou em dezembro do mesmo ano: “As mudanças que surgem com essa parceria impactam diretamente em sala de aula: professores e alunos passam a ter acesso gratuito a ferramentas que permitem a produção de conhecimento de forma colaborativa e dinâmica”<sup>19</sup>.

Dentre as metas do Projeto *Google For Education*<sup>20</sup> verificamos que este propõe: a) Desenvolver a Universidade La Salle Canoas como referência *Google for Education*; b) Realizar ações de capacitação focadas para alcançar as métricas e a quantidade de certificações necessárias; c) Desenvolver um plano de comunicação em conjunto com a Nuvem Mestra (representante da *Google For Education* mais destacado no Brasil, com expertise no assunto) e a Google para divulgação dos casos de sucesso; e d) Realização de ações de engajamento da cultura Google na instituição.

Desse modo, em parceria com a Nuvem Mestra, a instituição definiu inicialmente que para o alcance da primeira meta seria necessário: 1000 Chromebooks; e ao menos 1 laboratório com 35 Chromebooks em cada campus. Também entre os elementos necessários, temos a questão dos Softwares que devem ter: Contas GSuite for Education (100% área pedagógica e 100% dos estudantes); 50% dos educandos usando o GSuite for Education em sala de aula de forma colaborativa com o professor ao menos uma vez a cada 30 dias; e 20% dos discentes usando o Google Sala de Aula. Além disso, é necessário possuir, no que se refere às certificações: 1 Google Trainer para cada 100 professores da instituição; 10% área pedagógica

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://goo.gl/hp4Z8b>. Acesso em 25 jan. 2018

<sup>19</sup> Disponível em: <https://goo.gl/NafmTE>. Acesso em: 21 fev. 2018

<sup>20</sup> Dados coletados por meio do diário de campo que não serão referenciados por tratarem-se de dados internos, os quais a instituição apresentou, mas não disponibilizou o documento original.

da Unilasalle com certificado Google Educator<sup>21</sup> Nível 1 (E1); 5% área pedagógica da universidade com o certificado Google Educator Nível 2 (E2); e por semestre, o número referente a 50% dos estudantes formados em licenciatura deverão ser certificados em Nível 1 com um mínimo de 30 certificações por ano.

Já para a capacitação, que envolve docentes e discentes, a instituição possui um Plano de Formação docente *Google For Education*<sup>22</sup> que é seguido de oficinas presenciais e *online* sobre artefatos tecnológicos com atividades customizadas. Também busca constantemente certificações e desenvolvimento de ações de estímulo a estas, bem como ao projeto em si.

No que se refere ao desenvolvimento de um plano de divulgação dos casos de sucesso, terceira meta do projeto, foi descrito um processo em conjunto da Universidade La Salle com a Nuvem Mestra e a Google. A instituição fica com a responsabilidade de definir o cronograma, as métricas de sucesso, estabelecer incentivos, alocar equipes e recursos. À Nuvem Mestra, cabe desenhar o plano de ação, executar *roll-out*<sup>23</sup> do cronograma, apoiar e gerenciar tarefas, além, de capacitar equipes de replicação interna. E a Google se incumbem do fornecimento da plataforma, recursos e suporte, assim como a divulgação dos resultados.

Como parte do projeto, a equipe da Unilasalle Canoas, em parceria com a Nuvem Mestra desenvolveu “[...] uma plataforma para Educação a Distância totalmente integrada com as tecnologias Gmail, *Google Drive*, *Youtube Live* e outras ferramentas *Google*”<sup>24</sup>. Em 20 de julho de 2017 a instituição declara que com “[...] a imersão da Universidade La Salle no universo *Google*, no primeiro semestre de 2017, uma série de ações tiveram início com o propósito de estimular a inovação por meio das tecnologias para a educação” e anuncia o lançamento da La Salle Learning Experience (LEX)<sup>25</sup>.

Na sequência, realizou-se no dia 28 de julho de 2017 o evento de lançamento da LEX<sup>26</sup> na instituição, com a presença do reitor da universidade, Prof. Dr. Paulo Fossatti, *fsc*. Em agosto do mesmo ano os discentes da Unilasalle Canoas passaram a usar o Gmail Institucional para atividades acadêmicas, tornando-o parte de suas rotinas. Para acessar sua conta, o estudante tem três formas: “1. Pelo link: [mail.unilasalle.edu.br](mailto:mail.unilasalle.edu.br); 2. Pelo site “[www.unilasalle.edu.br/canoas](http://www.unilasalle.edu.br/canoas)”

<sup>21</sup> É um certificado *Google* que formaliza e materializa o conhecimento dos educadores sobre a aplicação pedagógica das ferramentas do *G Suíte - Google for Education*. Mais informações em: <http://unilasalle.edu.br/canoas/noticias/formacao-google-2017/>. Acesso em: 21 fev. 2018

<sup>22</sup> Dados coletados por meio do diário de campo que não serão referenciados por tratarem-se de dados internos, os quais a instituição apresentou, mas não disponibilizou o documento original.

<sup>23</sup> Do português lançamento, desenvolvimento ou desenrolar.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://goo.gl/tVJGm4>. Acessado em 19 fev. 2018

<sup>25</sup> Disponível em: <https://goo.gl/tVJGm4>. Acessado em 19 fev. 2018

<sup>26</sup> LEX trata-se de uma ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pela parceria entre a Unilasalle e a Nuvem mestra, inicialmente para os cursos EaD, mas com previsão de se estender aos presenciais também. Disponível em: <https://goo.gl/t3JrTz>. Acessado em 05 fev. 2018

aba “Acesso rápido para Lasallistas > Gmail Acadêmico” que fica no canto superior direito Webmail; 3. Pelo Portal do Aluno, clicando no seu novo e-mail que aparecerá no canto superior direito da tela”<sup>27</sup>. Neste cenário surge, ainda em 2017, o projeto *Unilasalle Innovators*, com estudantes da Graduação que, a partir de editais de seleção, são isentos do pagamento de seu curso e passam a dar suporte à formação dos docentes para o uso dos artefatos tecnológicos. De maneira que o projeto “[...] concedeu bolsas de estudos na Universidade para alunos com alto rendimento educacional. Eles têm bolsas integrais e recebem monitoria para desenvolver projetos alinhados com a *Google For Education*”<sup>28</sup>. No ano de 2019, a universidade conta com o apoio de 8 *Innovators*, que dedicam 20 horas semanais ao projeto, divididas em: 4 horas destinadas ao acompanhamento em sala de aula, 4 horas com envolvimento em projetos de pesquisa, 8 horas em projetos educacionais institucionais, e outras 4 horas com serviços de consultoria pedagógica.

A instituição previa tornar a LEX de uso exclusivo a partir de 2019/1 quando deixará de utilizar a Plataforma Moodle, hoje ainda servindo de suporte para várias atividades. A LEX é uma plataforma *online* desenvolvida para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento *online*, com intuito de adaptar a educação às mudanças tecnológicas, ou seja,

[...] uma plataforma de educação a distância capaz de proporcionar uma nova e inovadora experiência de aprendizagem. A tecnologia foi desenvolvida pela Universidade La Salle em parceria com a Nuvem Mestra, mais destacado representante da *Google For Education* no Brasil. O diferencial é que a Lex está totalmente integrada com as ferramentas *Google*, como Gmail, Drive e Youtube, proporcionando um ambiente amigável para aprendizagem, que será utilizada na Educação a Distância e presencial da Universidade<sup>29</sup>.

Acreditando nos benefícios da plataforma LEX para toda a rede La Salle, o Prof. Dr. Jardelino Menegat, Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e Chanceler da Universidade Católica de Brasília (UCB), Faculdade Católica do Tocantins (FACTO) e do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE), declarou: “Vamos levar essa ideia adiante e mais do que trabalhar com tecnologias, como Lassalistas, vamos usar nossas ferramentas para tocar o coração das pessoas”<sup>30</sup>.

A Universidade La Salle passou por uma série de adaptações com o objetivo de fomentar a inovação – aplicação bem-sucedida de ideias inovadoras com desenvolvimento de novas ações ou alteração de antigas – por meio das tecnologias para a educação. Foi criado um marco

<sup>27</sup> Disponível em: <https://goo.gl/T3zH3z>. Acesso em: 18 fev. 2018.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://goo.gl/eYdC2t>. Acesso em: 28 nov. 2018.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://goo.gl/SGw1N5>. Acesso em: 23 fev. 2018.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://goo.gl/hp4Z8b>. Acesso em: 30 jan. 2018.

físico deste desenvolvimento a partir da *Google For Education*, um ambiente que reúne as novas metodologias em um espaço dinâmico chamado *Xperience Room*. Trata-se de uma sala que fica à disposição para aqueles que queiram experimentar novos métodos, aberta para aulas, reuniões, pequenos cursos e eventos, workshop e para o público em geral. A “*Xperience Room*, é mais uma materialização do discurso inovador, de novas práticas, que não poderiam ser só digitais, teriam que acontecer de forma presencial”<sup>31</sup>.

Para a inserção dos artefatos tecnológicos da *Google For Education* de forma eficaz na aprendizagem dos estudantes da Unilasalle Canoas foram necessárias adaptações na gestão da instituição na área acadêmica. Além disso, foi indispensável que os educadores passassem por um Programa de Formação Pedagógica Institucional, com a aplicação de uma prova ao final para obter certificação *Google Educator 1*.

Dessa forma, conscientizados da importância da formação *Google* e o uso de seus artefatos, os professores passam a se empenhar na qualificação para se envolver nas mudanças da instituição e da sociedade. A instituição busca chegar a 100% dos docentes certificados pela *Google Educator*. Isso porque a gestão acadêmica da Unilasalle Canoas percebe a importância de ter professores capacitados para as demandas atuais do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o Reitor Prof. Dr. Paulo Fossatti explica que,

A Formação dos educadores lassalistas precisa dar-se de forma integral. Não pode esquecer a formação técnica, a formação humana, e a formação pedagógica dentre outras competências transversais. Para responder bem às demandas metodológicas e de ensino-aprendizagem nossos educadores precisam reconhecer-se num processo de formação que os acompanhe ao longo de toda a vida<sup>32</sup>.

A partir do Plano de Formação docente *Google For Education*, a Unilasalle declarou possuir, em novembro de 2017, 30 professores com certificados *Google Educator 1*, o que a torna “[...] a instituição de Educação Superior com o maior número de professores certificados *Google Educator 1* a partir de um Programa de Formação Pedagógica institucional no Brasil”<sup>33</sup>. Para este processo de implantação dos aplicativos *Google For Education* na Instituição, foi elaborado previamente o Plano de ação que condiz com Moran (2015), o qual considera importante para a Universidade a definição de um plano estratégico para descrever como fará estas mudanças. Este planejamento pode prever mudanças “[...] de forma mais pontual inicialmente, apoiando professores, gestores e alunos – alunos também e alguns pais – que estão

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://goo.gl/Ct7WsT>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://goo.gl/bh7oAZ>. Acesso em: 05 mar. 2018.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://goo.gl/pPyox8>. Acesso em: 19 fev. 2018.

mais motivados e têm experiências em integrar o presencial e o virtual” (MORAN, 2015, p. 27).

Percebemos que o Projeto de implementação da *Google For Education*<sup>34</sup> na instituição está atualmente em processo. No segundo semestre de 2018 encontramos algumas ações concluídas e outras em andamento, a saber: a) Ter transformado a dinâmica da sala de aula por meio da utilização da *Google for Education* (100% completo); b) 50% dos educandos da instituição ativos no *GSuite for Education* (100% completo); c) 20% dos estudantes da instituição ativos no Google Classroom (100% completo); d) 1000 Chromebooks (0% de compras); e) Ao menos 1 laboratório com 35 Chromebooks em cada campus (100% completo: e análise da PROAD); f) 1 Instrutor Certificado Google para cada 100 professores (0% concluído: prova em dezembro de 2018); g) 10% da área pedagógica certificada em Nível 1 (100% completo); h) 5% da área pedagógica certificada em Nível 2 (20% concluído e em andamento); i) Ter transformado os cursos de licenciatura por meio da formação de professores que serão empreendedores da transformação (75% concluído e em andamento); e j) Por semestre, o número referente a 50% dos discentes formados em licenciatura deverão ser certificados em Nível 1 com um mínimo de 30 certificações por ano (25% concluído mas em andamento). Podemos conferir tais dados no quadro 2.

Quadro 2: Metas iniciais do Projeto de implementação da *Google For Education*

Metas	Processo	Situação em 2018/1
Ter transformado a dinâmica da sala de aula por meio da utilização da Google for Education	100%	
50% dos educandos da instituição ativos no GSuite for Education	100%	
20% dos estudantes da instituição ativos no Google Classroom	100%	
1k dispositivos CDM	0%	Em análise da Pró-Reitoria de Administração (PROAD)
Ao menos 1 laboratório com 35 Chromebooks em cada campus	100%	
1 Instrutor Certificado Google para cada 100 professores	25%	Em andamento
10% da área pedagógica certificada em Nível 1	100%	
5% da área pedagógica certificada em Nível 2	20%	Em andamento
Ter transformado os cursos de licenciatura com a formação de professores que serão empreendedores da transformação	75%	Em andamento
Por semestre, o número referente a 50% dos discentes formados em licenciatura deverá ser certificado em Nível 1 com um mínimo de 30 certificações por ano	25%	Em andamento

Fonte: Elaboração dos autores (2018)<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Dados coletados por meio do diário de campo que não serão referenciados por tratarem-se de dados internos, os quais a instituição apresentou dados mas não disponibilizou o documento original.

<sup>35</sup> Dados coletados por meio do diário de campo que não serão referenciados por tratarem-se de dados internos, os quais a instituição apresentou, mas não disponibilizou o documento original.

Verificamos a partir dos presentes dados que, de 10 metas para a implementação da *Google For Education*, cinco já foram concluídas, quatro estão em processo de desenvolvimento e uma não obteve avanço até o momento. Desse modo, tínhamos em 2018 um total de 64,5% das metas atingidas.

A partir destes dados, podemos dizer que a meta indicada para 2017 (primeiro ano completo com a *Google For Education* na instituição) se transferiu para 2018 e ainda não foi alcançada em 2019. Isso se explica, possivelmente, por resistência de discentes, docentes e técnico-administrativos, além da dificuldade em alterar uma cultura já enraizada. As metas ainda não atingidas foram novamente postergadas, para 2019, devido a dificuldades que a instituição enfrenta pela implementação da *Google For Education*. Atualmente, tendo como data de corte maio de 2019, a instituição possui 185 docentes, sendo 90 certificados como *Google Educator 1*, o que refere-se a 48,65% e 19 certificados como *Google Educator 2*, 10,27%.

No primeiro semestre de 2019 algumas mudanças foram realizadas. Houve a nomeação de um novo responsável pelo projeto, bem como a contratação de uma assistente para que a instituição desse maior suporte aos seus docentes e discentes. Em fevereiro de 2019, em busca da titulação de Escola Referência da *Google For Education*, a Universidade La Salle recebeu os requisitos para isso e reajustou as metas do Projeto de implementação da *Google For Education* para atendê-las. A seguir apresentamos a situação atual das novas metas:

Quadro 3: Metas do Projeto de implementação da *Google For Education* 2019

	Metas	Processo	Situação
Disponibilidade de Device Gerenciado	1000 Chromebooks	4,5%	Em andamento
	Ao menos 1 laboratório com 35 Chromebooks	100%	Concluído
Software	50% dos alunos ativos no <i>Gsuit For Education</i>	100%	Concluído
	20% dos alunos ativos no Google Sala de Aula	100%	Concluído
Licenciaturas	50% dos alunos matriculados no último semestre certificados em Nível 1 (mínimo 30 certificações/ano)	0%	Ainda não iniciado
Certificações	1 <i>Google Trainer</i> para cada 100 professores da instituição	25%	Em andamento
	10% área pedagógica da instituição com certificado <i>Google Educator</i> Nível 1	100%	Concluído
	5% área pedagógica da instituição com o certificado <i>Google Educator</i> Nível 2	100%	Concluído

Fonte: Elaboração dos autores (2019)<sup>36</sup>

No sentido de promover inovações, várias ações foram desenvolvidas concomitantemente à proposta lançada pelo Projeto de implementação da *Google For Education* na instituição.

<sup>36</sup> Dados coletados por meio do diário de campo que não serão referenciados por tratarem-se de dados internos, os quais a instituição apresentou, mas não disponibilizou o documento original.

Dentre as principais ações que foram desencadeadas, temos: a) Resolução 006/18 de 01 de agosto de 2018: A nova política para a elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCCs) dos cursos de graduação da Unilasalle passa a aceitar diferentes possibilidades de TCC, um artigo científico, um projeto de pesquisa solicitado por empresa ou outro tipo de instituição, um projeto de criação de StartUp ou um projeto de desenvolvimento de algum produto e/ou patente; b) Assessoria de Empreendedorismo e Inovação com foco em implantar a cultura da inovação já com projetos tais como: Canoas StartUp Show: evento em que empreendedores inscrevem suas ideias e os selecionados passam por oficinas, mentorias, palestras, entre outras atividades para concorrer a três meses gratuitos na incubadora de negócios da instituição; Hackathon: evento de diferentes áreas em que desafios são lançados para equipes formadas por alunos que buscam soluções integrando inovação e tecnologia; Eduemprén: projeto que promove estudantes da educação básica a desenvolverem iniciativas que colaboram com a sociedade sem esquecer o aspecto econômico de um negócio, com auxílio da universidade, compreendendo o empreendedorismo social; c) Projetos da Área de Educação e Cultura tais como: Universos Paralelos: Evento que tem por foco educadores e público em geral com interesse no universo da cultura pop (especialmente das Histórias em Quadrinhos - HQs). Estes projetos, juntamente com a *Google For Education* evidenciam o início de um movimento institucional, firmado pela gestão acadêmica da Unilasalle, em torno de inovações pedagógicas.

### 2.3.2 Gestão acadêmica da Universidade La Salle Canoas (Unilasalle)

A gestão acadêmica na Unilasalle ocorre em contato com variadas áreas, considerando o estabelecido no Projeto Pedagógico dos cursos e as demandas dos estudantes, verificadas por autoavaliação institucional por meio de pesquisa com docentes. Cada curso de graduação conta com uma equipe formada por um coordenador, apoiado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), a fim de acompanhar e promover mudanças para a melhoria do curso (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2016).

A Unilasalle é uma instituição comunitária de ensino superior, confessional, católica e lassalista. Estas são instituições com patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público que aplicam integralmente seus recursos nas suas atividades, desenvolvendo permanentemente ações comunitárias. Assim, possuem direito a participar na destinação de recursos orçamentários e em editais reservados para instituições públicas. Essas instituições têm, conforme o Art. 1º da lei 12.881 (2013), as seguintes características:

I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º; V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera (BRASIL, 2013b).

Em 2014 a Unilasalle foi reconhecida como comunitária, podendo, conforme as palavras do Reitor Dr. Paulo Fossatti, “[...] ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas e receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público”<sup>37</sup>. Além disso, passou a ser possível estabelecer parcerias com entidades governamentais para compartilhar recursos físicos e humanos da instituição com serviços de interesse público. Estabelecendo regras conforme legislação pertinente, o Estatuto da Universidade La Salle (2017, art. 3º, p. 5-6) descreve suas finalidades, a saber:

I. preparar, sob a inspiração cristã, profissionais com sólida formação ética, cultural, filosófica, tecnológica e pedagógica, com espírito científico e crítico; II. formar profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, capazes de atuarem no desenvolvimento social; III. incentivar o trabalho de pesquisa e de investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento e a adequada relação do homem com o meio em que vive; IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; V. estimular o conhecimento e a compreensão dos problemas atuais, em nível local, regional e global, favorecendo a prestação de serviços especializados à comunidade, em parceria e relação recíproca; VI. promover a extensão aberta à participação da comunidade, visando a socializar os conhecimentos gerados na Instituição e difundindo os benefícios oriundos da pesquisa e da criação cultural nela geradas; VII. desenvolver a cultura em consonância com a visão cristã; VIII. colaborar na investigação da verdade e na busca de soluções dos problemas humanos, através da análise e difusão do pensamento ético, moral e social cristão; IX. integrar-se à comunidade local, contribuindo para o seu desenvolvimento social e cultural e para a melhoria da sua qualidade de vida.

A instituição estudada possui instrumentos de gestão acadêmica já definidos para acompanhar as necessidades e desafios do mercado. Souza e Fossatti (2015) descrevem um cenário em que o domínio de artefatos pelas equipes está em processo de desenvolvimento, passando por transformações para acompanhar as novas metodologias de trabalho que chegam. Considerando que a instituição já trabalhava com metodologias ativas e quando nos referimos às novas metodologias, estamos falando do momento em que a instituição aliou tais métodos

<sup>37</sup> Disponível em: <https://goo.gl/oMVLvP>. Acesso em: 09 fev. 2018.

ao uso de artefatos *G Suit* da *Google For Education* em 2016, uso este que ainda é considerado uma novidade. Souza e Fossatti (2015) expõem que:

Para dar agilidade à gestão, os elementos de suporte, tais como sistemas de Tecnologia da Informação (TI), modelos de gestão, como BSC, Modelo de Excelência da Gestão (MEG) preconizada pelo Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP), instrumentos de avaliação já implementados, como Programa de Avaliação Institucional (PROAVI) e Pesquisa de Clima Organizacional (PCO), que se mostram essenciais para a flexibilização do gerenciamento da Instituição (SOUZA; FOSSATTI, 2015, p. 658)

Em busca de artefatos e estratégias para as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, o Reitor Prof. Dr. Paulo Fossatti, *fsc*, foi até a sede da *Google* em 2016, como já referido. A partir de então a instituição passou por uma série de adaptações e impactos em sua gestão acadêmica, provocadas pelos artefatos *Google For Education*. Assim como dizem Alakurt e Bardakci (2017, p. 109): “As universidades têm o papel central na integração de ferramentas inovadoras no ensino e aprendizagem para melhorar as experiências de aprendizagem dos alunos.”<sup>38</sup>.

A Universidade La Salle transformou espaços físicos, com a construção da sala *Xperience Room*<sup>39</sup>, a reorganização de suas salas em formato de U, salas com pufs, poltronas, cadeiras e outros móveis diversificados, pequenos e médios ambientes de estudo dentro da biblioteca, entre outros espaços esteticamente propícios à interação e aprendizagem ativa. Além disso, passou por mudanças na gestão acadêmica, com investimento no desenvolvimento dos seus profissionais a partir do curso *Google Educator 1*, uso do Gmail institucional, conscientização dos colaboradores sobre a *Google For Education*, entre outras ações de apropriação dos artefatos tecnológicos. A certificação *Google E1 e E2* indica que um professor está apto a explorar o *GSuite for Education* na prática educacional para melhorar o processo de ensino-aprendizagem<sup>40</sup>. Entre outras mudanças provocadas em sua gestão acadêmica, devido às metodologias ativas por meio dos aplicativos *Google For Education*, estão o *Classroom* e o *Google Drive*.

A partir destes reflexos, entendemos o conceito de gestão acadêmica e seus principais elementos. Partindo destes achados, recorreremos a seguir às legislações pertinentes para dar suporte legal à nossa pesquisa. Na sequência, é possível abordar outros conceitos referentes às

<sup>38</sup> Tradução nossa do original em inglês: Universities have a central role to integrate innovative tools into teaching and learning to enhance students' learning experiences.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://goo.gl/Ee9UxT> Acesso em: 21 fev. 2018.

<sup>40</sup> Mais informações em: [https://edutrainingcenter.withgoogle.com/certification\\_faq](https://edutrainingcenter.withgoogle.com/certification_faq). Acesso em 10 fev. 2018.

tecnologias, metodologias e estratégias de ensino, além de diferentes estilos e dificuldades de aprendizagem, itens que veremos à continuação.

## 2.4 Legislação

O Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) atualizada pela lei nº 12.796 (BRASIL, 2013a) descreve como dever do Estado garantir a educação básica gratuita, obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, dividida em: a) pré-escola; b) ensino fundamental; e c) ensino médio. Referente ao ensino superior o Art. 10 da LDB (BRASIL, 1996) indica como obrigatoriedade dos estados: “[...] autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

A LDB prevê, entre outras finalidades para a educação superior, o fomento da pesquisa, desenvolvimento e integração com outros níveis, como por exemplo o ensino médio. Conforme o Art. 43 do capítulo IV da LDB (1996), a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Segundo o Art. 44 da Lei nº 9.394, a educação superior possui: cursos sequenciais por campo de saber; graduação; pós-graduação; e extensão. Essas instituições, públicas ou privadas, devem contratar profissionais que se caracterizam como produtores intelectuais. Sendo que ao menos um terço do corpo docente deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, e um terço deve trabalhar em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Existem três tipos de instituições de educação superior no Brasil que são distinguidas de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, a saber: “I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades” (BRASIL, 2017, Art. 15). Podemos conceituar Universidades como aquelas que obrigatoriamente proporcionam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Elas possuem autonomia, podendo criar cursos sem requerer autorização ao Ministério da Educação (MEC). Os Centros Universitários são geralmente menores que as Universidades, porém, devem igualmente comprovar qualificação do corpo docente e condições de trabalho acadêmico. Já as Faculdades se dedicam a um número menor de áreas do conhecimento, e seus docentes devem possuir, no mínimo, pós-graduação lato sensu.

O primeiro tipo de IES é a Faculdade, pois trata-se do primeiro nível, tendo menor autonomia, e depende de autorização do Ministério da Educação (BRASIL, 2017). Esta pode disponibilizar cursos de níveis de graduação, cursos sequenciais, de especialização e programas de pós-graduação, porém não possui autonomia, precisando sempre de autorização do MEC para alterações ou inclusões de cursos. Os Centros Universitários possuem permissão para a criação de cursos e vagas (BRASIL, 2017, art. 27). Já as universidades dispõem de maior autonomia sobre suas atividades, pois estas instituições “[...] poderão pedir credenciamento de curso ou campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento, desde que no mesmo Estado” (BRASIL, 2017, art. 24).

Conforme estabelece o Decreto nº 9.235 (BRASIL, 2017) as Instituições privadas de ensino superior serão inicialmente credenciadas como faculdades. A partir daí, a alteração para outra titulação dar-se-á pela realização do processo de credenciamento. A Instituição de Educação Superior, para se tornar Universidade, deve atender a uma lista de requisitos dispostos no Decreto nº 9.235 (BRASIL, 2017, art. 17):

Art. 17. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos: I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa in loco realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular; IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI - terem obtido CI<sup>41</sup> maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004; VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e III

---

<sup>41</sup> CI: Conceito Institucional. Disponível em Art. 16 da lei 9.235 do Brasil.

- não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

É de responsabilidade das universidades: administrar cursos e programas em sua sede, assim como os currículos dos mesmos; estabelecer um planejamento de pesquisa científica; estabelecer número de vagas conforme sua capacidade; administrar seus estatutos e regimentos; conferir graus, diplomas e outros títulos; firmar contratos, acordos e convênios; fazer gestão de investimentos, entre outros (BRASIL, 1996). A partir destes conhecimentos podemos compreender melhor o que são IES e quais suas responsabilidades. Assim, seguimos nossa pesquisa, buscando a seguir compreender as tecnologias e as metodologias de ensino para analisar suas implicações na gestão acadêmica de IES.

## **2.5 Metodologias de ensino**

Para que possamos compreender as novas metodologias de ensino, foco do nosso objetivo, precisamos conceituar tais termos. A palavra metodologia conforme Abbagnano (2007, p. 669) significa o “[...] conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências”, e assim, ela “[...] é elaborada no interior de uma disciplina científica ou de um grupo de disciplinas e não tem outro objetivo além de garantir às disciplinas em questão o uso cada vez mais eficaz das técnicas de procedimento de que dispõem”. Complementando, Moran (2018, p. 4) traz uma definição semelhante: “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”.

Neste caminho, verificamos que metodologias de ensino são “[...] práticas pedagógicas operacionalizadas por meio de conjuntos de atividades escolares propostas pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos” (TRAVERSINI; BUAES, 2009 p. 145). Rangel (2005, p. 33) conceitua o termo metodologia voltado para o ensino da seguinte forma: “Metodologia é o encaminhamento de processos de ensino para a aprendizagem. Nesse sentido, metodologia é percurso, meio, sistematização, abordagem, reconstrução do conhecimento”.

Entendemos as metodologias de ensino como os meios utilizados no processo de ensino-aprendizagem a fim de se desenvolver algum conteúdo, habilidade, ou mesmo competência. Nesse sentido, a aprendizagem está diretamente relacionada à metodologia utilizada pelo educador, o qual deve se atentar às novas e às antigas possibilidades a fim de aliar diferentes metodologias em prol de um mesmo objetivo: educar.

### 2.5.1 Metodologias ativas

Neste tópico tratamos sobre as metodologias ativas, pois verificamos que o uso destas é necessário para atender às demandas dos atuais discentes e docentes. Este método tem como objetivo a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, onde ele se torna responsável pelo conhecimento que adquire de forma mais autônoma e o educador, por sua vez, passa a ser facilitador, mediador e orientador deste processo. Moran (2018, p. 3) salienta que “[...] estudantes e professores aprendem a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas”. Em concordância, Libâneo (2013, p. 50) diz que nesta metodologia, os educandos “[...] aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora” e o professor passa a ter “[...] papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significado às mensagens e informações recebidas”. Masetto (2018, p. 653) nos apresenta outras compreensões das metodologias ativas:

- como estratégias que pretendem incentivar e desenvolver o protagonismo e a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem e formação profissional;
- que incentivam os processos do aprender individual e colaborativo;
- são instrumentos escolhidos para o alcance dos vários e diferentes objetivos de formação profissional;
- contam com a atitude de mediação pedagógica por parte do professor para sua implementação;
- permitem ação e trabalho nos diferentes espaços de aprendizagem: presenciais nas universidades, em ambientes profissionais; em ambientes virtuais e a distância; ambientes que constituem o contexto mais amplo em que as instituições educacionais se encontram inseridas;
- produzem resultados concretos de aprendizagem: textos, projetos, resolução de problemas, atuação competente em situações profissionais, comunicação de trabalhos e projetos, debates sobre temas controvertidos.

Os meios tradicionais, em educação, têm sido cada vez menos usados, dando lugar a outros mais avançados. Percebemos que tais métodos têm sido substituídos por “[...] metodologias inovadoras as quais centradas no aluno como sujeito do processo são mais do que tendências contemporâneas” (COUTINHO; DUTKEVICZ, 2016, p. 26). Agregando a esta afirmação, Dutkevicz (2016, p. 181) entende que “[...] lideranças educacionais reconhecem que precisam enfrentar o desafio e propor novas dinâmicas de aula e de aprendizagem, além de uma nova postura por parte do professor [...]”, ou seja, as instituições educacionais estão cientes dos avanços e têm se preparado para eles.

São descritos por De Farias, Martin e Cristo (2015, p. 145) dois elementos constitutivos da metodologia ativa, sendo estes o professor, que “[...] deixa de ter a função de proferir ou de ensinar, restando-lhe a tarefa de facilitar o processo de aquisição do conhecimento [...]” e de outro lado o estudante, que “[...] passa a receber denominações que remetem ao contexto dinâmico, tais como estudante ou educando [...]”. Esta realidade proporciona um ambiente ativo, dinâmico e construtivo, que influencia as percepções de educandos e educadores, formando pessoas mais críticas e autônomas (MORAN, 2004; 2007; 2011; 2018; MASETTO, 2018).

Outro conceito sobre esta metodologia define-a como uma estratégia com foco no discente, favorecendo o desenvolvimento de autonomia e deixando de lado a tradicional aula em que o professor apenas transmitia conteúdos (VALENTE; DE ALMEIDA; GERALDINI, 2017; MASETTO, 2018; DE LIMA; DE ANDRADE, 2019). Freire (1996, p. 67) acrescenta: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Brevemente, podemos

[...] entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

Desse modo, Masetto (2018, p. 662) salienta que para a metodologia ativa, precisamos de: “Um professor mediador e parceiro que favorece o surgimento do aprendiz parceiro que assume a atitude de aprender, com atitude corresponsável pelo processo da formação.”. Estes mesmos autores referem que a nomenclatura “ativa” se dá por ser uma metodologia que envolve os estudantes nas atividades de forma prática, onde estes são os principais personagens no processo (VALENTE; DE ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Ou seja, “A metodologia ativa de ensino-aprendizagem é um modelo de ensino dinâmico que prevê uma formação articulada, rompendo a dicotomia entre a teoria e a prática, promovendo uma aprendizagem significativa, com autonomia e integralidade” (DUTKEVICZ, 2016, p. 192-193).

A metodologia ativa de ensino possui uma aprendizagem diretamente ligada a técnicas experienciais que visam o máximo possível de participação dos educandos. Esta metodologia possibilita um ensino que instiga a curiosidade do estudante, proporcionando “[...] caminhos para a autonomia, a autodeterminação do aluno, pessoal e social” (DUTKEVICZ, 2016, p. 181).

O mesmo autor explica que a aprendizagem requer esforço, estímulo, concentração, problematização, contextualização, entre outras habilidades e na metodologia ativa os estudantes são desenvolvidos de maneira a serem mais autônomos. Desse modo, vemos que as metodologias ativas apresentam o contexto no processo de ensino-aprendizagem para que o educando desenvolva competências para a sua realidade e a de sua comunidade.

Conforme Borges e Alencar (2014, p. 120) trazem a autonomia como elemento indispensável para o ensino superior, “[...] através de metodologias inovadoras, para a descoberta, utilizando-se da pesquisa, participação dos alunos, e trabalhos em grupo [...]”. Estes mesmos autores, em concordância com Masetto (2018) e Moran (2010; 2015), trazem outro conceito sobre esta metodologia, caracterizando-a como desenvolvedora de pessoas críticas e criativas nos mais diversos assuntos, formadora de futuros profissionais mais autônomos, com habilidade para tomada de decisão.

De acordo com Coutinho e Dutkevicz (2016), vê-se a necessidade de nos adaptar às metodologias ativas, entender a necessidade de evolução e alteração nos processos. Os gestores devem estar preparados, montar equipes e instruí-las para as mudanças a fim de estarem aptas à utilização correta de artefatos tecnológicos. Os mesmos autores trazem que:

As metodologias ativas contribuem eficazmente para a efetiva mediação no processo de ensino e aprendizagem, no entanto é importante compreender que todos os envolvidos precisam passar por profundas transformações em seus papéis. O docente, que deve reconhecer a autonomia e a liberdade do aluno em relação ao ato de aprender e o aluno, que precisa assumir responsabilidades pela própria aprendizagem (COUTINHO; DUTKEVICZ, 2016, p. 32)

Educadores e educandos precisam estar preparados para lidar com a tecnologia na sala de aula, para que saibam utilizá-la de forma mais valorosa. Talvez o que precisamos, é sermos instigados a refletir sobre essas tecnologias nos processos de ensinar-aprender. Também as instituições educacionais devem adaptar seus ambientes físicos a fim de proporcionar espaços adequados para colaboração e construção do conhecimento (COUTINHO; DUTKEVICZ, 2016). Conforme Schneider e Franco (2019, p. 80) é necessário “[...] explorar as potencialidades didáticas dos recursos tecnológicos digitais em relação aos objetivos do ensino [...]” de modo que essa ação “[...] proporciona novas formas comunicacionais, assim como novas metodologias de ensinar e aprender, valorizando a flexibilidade e a colaboração no desenvolvimento do conhecimento.”.

Existem formas de ensinar que cada professor desenvolve com o decorrer do tempo, assim como vemos por meio da pesquisa feita por Portilho (2008) em que a autora observa

cinco Estilos de Ensinar e os descreve em seu trabalho. Tais achados se deram por meio de dados coletados pela mesma em salas de aula da 1ª série do Ensino Fundamental (hoje 2º ano), e no Quadro 4 entende-se os cinco estilos:

Quadro 4: Estilos de ensinar

Estilos de ensinar	Explicativo
Estilo Tradicional Dialogado	Centrado no professor, mas promovendo o diálogo. É denominada aula expositiva e dialogada;
Estilo Interacionista	Promove a interação docente/ conhecimento/ discente;
Estilo Tradicional Centralizador	Centrado unicamente no professor. Ele planeja, decide e executa, e os alunos ouvem;
Estilo Tecnicista	Centrado na técnica, no domínio de uma habilidade, sem a preocupação de relacionar a atividade com o conteúdo na sua totalidade;
Estilo Laissez-Faire	Não existe um “fio condutor” claro, os objetivos de ensino são construídos durante a ação, e a não diretividade prevalece como método.

Fonte: Elaboração dos autores a partir Portilho (2008).

Podemos identificar estilos diferentes de ensino que comportam os diversos modelos de aprendizagem. Verificamos que o “Estilo Tradicional Dialogado” é aquele que se baseia no diálogo entre professor e aluno, mantendo o professor no centro. Já o “Estilo Interacionista” não tem essa centralização e por isso promove uma troca de conhecimentos mais equiparada. O “Estilo Tradicional Centralizador” é totalmente centrado no professor, no qual o mesmo não promove espaço para diálogo e detém a importância. Por outro lado, há o “Estilo Tecnicista” que também possui centralização, porém, com foco na técnica usada, sem se preocupar com a relação entre os demais elementos da educação. E por último temos o “Estilo Laissez-Faire” que não possui um regulamento e, por sua vez, se constrói e se altera conforme os ocorridos.

Dentre as metodologias ativas, a problematização é uma das mais empregadas, objetivando a solução de problemas trazidos pelo educador. Provoca situações em que o estudante deve analisar a situação para posicionar-se sobre ela (BORGES; ALENCAR, 2014). Outros autores que também utilizam este instrumento são Martin e Cristo (2015), considerando-o uma maneira de encorajar o estudante a confrontar problemas reais e tomar decisões, tornando-os mais analíticos referente à solução de dilemas.

Com a evolução e o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, faz-se necessário entender e saber utilizar as novas estratégias que vêm surgindo. De acordo com Libâneo (2013, p. 49) a instituição educacional não pode mais se limitar a transmitir informações, pois ela é “[...] uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento”.

As metodologias ativas de ensino sempre existiram, há muito tempo docentes utilizam estratégias de ensino que visam o desenvolvimento de um estudante autônomo. Atividades que propõem discussões, problematizações, experiênciões, entre outras, já são utilizadas há muito tempo. O que relatamos aqui é um aumento do número de pesquisas, justamente porque as instituições têm sido pressionadas a mudar sua pedagogia, pois como vimos metodologias tradicionais de transmissão de conhecimento não atraem mais estudantes, pois a internet pode transmitir informações sem custo algum. Portanto, o que os estudantes buscam, em sua maioria, são docentes que possam ser mediadores de seu desenvolvimento, com ações inovadoras, que os mantenham interessados, motivados e engajados.

### *2.5.2 Novas metodologias de ensino*

Neste momento em que compreendemos que as tecnologias vêm avançando e tomando força rapidamente, as metodologias ativas são excelente opção para instituições que desejam se desenvolver junto aos avanços tecnológicos. E neste sentido surgem as novas metodologias de ensino-aprendizagem, as quais compreendemos com características das ativas mas, além disso, são aquelas que utilizam artefatos tecnológicos para o processo de ensino-aprendizagem a fim de conseguir acompanhar os avanços e as necessidades da sociedade e dos atores educacionais.

Tais metodologias desenvolvem características como a criticidade, a criatividade, a inovação, o empreendedorismo e a autonomia em seus estudantes durante sua formação. Nesta Era digital em que vivemos, tantos meios de ensinar-aprender têm surgido, e aliar as metodologias de ensino às tecnologias digitais pode ser a melhor forma de suprir as novas demandas exigidas na formação de indivíduos. Essas tecnologias são conceituadas por Backes e Schlemmer (2013, p. 245) “[...] como espaços digitais virtuais de convivência quando os seres humanos representam, nesse espaço, suas compreensões e definições no viver e conviver com o outro, por meio das perturbações e compensações das perturbações, na perspectiva da coexistência.”.

Entendemos que as novas metodologias têm muitos elementos das metodologias ativas, as quais se utilizam de artefatos tecnológicos. Se a instituição deseja manter-se no mercado, precisa se atentar aos constantes avanços, buscar inovação em metodologias, estratégias e artefatos para a educação, desenvolvendo seus colaboradores e propondo mudanças e adaptações. Como descreve Carvalho (2016, p. 7): “Muitas novas metodologias de ensino-aprendizagem têm sido testadas nas Universidades, algumas em salas de aula, outras em laboratórios preparados especificamente para desenvolvê-las”.

A universidade que decide implementar o uso destas novas metodologias precisa estar ciente do processo de adaptação e conscientizar todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Compreende-se, então, que “[...] não é só o professor que terá que se adaptar às novas metodologias de ensino, mas também o aluno, pois cada um tem o seu papel e sua porcentagem de responsabilidade sobre o processo e os resultados da aprendizagem dentro e fora da sala de aula” (CARVALHO, 2016, p. 8). Assim, entendemos que construir outras metodologias exige uma combinação de esforços de gestores, docentes, discentes e demais envolvidos.

Para esta pesquisa, as novas metodologias de ensino serão foco de nosso estudo, pois além de serem meios ativos de ensino, utilizam artefatos tecnológicos. Assim, este viés torna-se relevante, pois compreendemos que é o caminho que a Universidade La Salle decidiu seguir.

### 2.5.3 Estratégias de ensino-aprendizagem

Para compreender as estratégias de ensino-aprendizagem, primeiramente buscamos descrever cada elemento. Verificamos que, segundo Schons (2016, p. 47), estratégias “[...] são instrumentos para atingir o objetivo, neste caso o aprendizado do aluno ou a transmissão do conhecimento”. Ensinar, conforme Anastasiou e Alves (2004, p. 18), “[...] do Latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. E o verbo aprender “[...] significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de...” que derivou de “[...] apreender do Latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 19).

Neste sentido, percebemos que a “[...] estratégia de ensino-aprendizagem é o mecanismo capaz de contribuir na efetivação dos objetivos traçados pelo professor” (SCHONS, 2016, p. 43). A escolha destas estratégias deve ser condizente com a proposta institucional, pois esta é o meio pelo qual tais ideias poderão ser concretizadas. Da mesma forma, Schons (2016, p. 43) esclarece que “[...] a estratégia de ensino-aprendizagem será fruto da abordagem de ensino escolhida pelo professor ou pela instituição, bem como será retroalimentada pela respectiva abordagem que a subsidiará”.

A seguir veremos algumas estratégias de ensino condizentes com nosso tema, as quais abordam as novas metodologias e tecnologias. Em sequência, conceituamos o ensino híbrido, a aula invertida e a educação a distância.

### 2.5.3.1 Ensino Híbrido

A metodologia de ensino híbrido é uma forma de ensino mesclada, em que são combinadas diferentes estratégias que, juntas, compreendem as necessidades dos estudantes (MORAN, 2015). Assim, trata-se do uso de múltiplos artefatos, tornando o processo de certa forma personalizado. O mesmo autor ainda refere que “Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas” (MORAN, 2018, p. 2).

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) descrevem quatro, possíveis, modelos de ensino híbrido, sendo eles: Modelo de rotação: estudantes passam por revezamento de tarefas como de escrita, leitura, discussões em grupo e atividades *online*, podendo ser rotação por estação (estudantes em grupos), laboratório rotacional (aula tradicional seguida de tecnologia), sala de aula invertida (teoria previamente estudada e a sala de aula para discussões, trocas de informação, atividades, entre outros), e rotação individual (lista de propostas); Modelo flex: sendo aquele adaptável ao ritmo do educando, onde cada um tem sua lista de tarefas; Modelo *À La Carte*: foca na educação *online* com acesso de qualquer local com internet; Modelo virtual enriquecido: mescla o ensino presencial com o *online* (podendo ocorrer presencialmente apenas uma vez na semana).

Verificamos que este método de ensino possui algumas individualidades em seus modelos, mas em todos busca estratégias que unem possibilidades presenciais às *online*, a fim de atender às necessidades do estudante. Também podemos perceber que o ensino híbrido tende a incorporar a educação *online* às estratégias da instituição, porém, não deixando de entender como importantes os aspectos presenciais e de interação coletiva.

### 2.5.3.2 Aula invertida

A aula invertida é mais uma estratégia da metodologia ativa, na qual o educando torna-se participante do processo de aprendizagem, contemplando também artefatos tecnológicos, com foco na participação do estudante. Neste método “[...] os alunos ao invés de serem meros ouvintes, passam a ser agentes ativos do processo, e o professor com a função de apresentar e discutir as análises sobre o tema” (SANTOS; OLIVEIRA; ALVES, 2016, p. 2). Moran traz esta estratégia da seguinte maneira: “[...]concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas” (MORAN, 2015, p. 22).

Esta estratégia da metodologia ativa conceitua o educador não mais como transmissor de conteúdos e passa a prever que este disponibilize os conteúdos de um modo que os estudantes possam visualizá-los a distância, e a partir deles desenvolvam sua própria concepção. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) neste método são muito utilizadas, pois possibilita que o estudante receba as informações previamente e tenha tempo de formular suas ideias sobre o assunto. Ou seja, o “[...] aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas” (MORAN, 2018, p. 13).

A aula invertida, conforme Santos, Oliveira e Alves (2016, p. 03) tem “[...] o objetivo de inovar e aprimorar o ensino, em espaços da educação formal” propiciando aos estudantes inúmeros conteúdos e materiais de apoio pelos artefatos tecnológicos. Os mesmos autores salientam que esta “[...] é uma maneira de aprendizado que traz possibilidades inimagináveis, pois o estudante pode realizar seu estudo da sua maneira e, com a ajuda da internet, docente e discente conseguem uma gama de informações para melhorar o aprendizado” (SANTOS; OLIVEIRA; ALVES, 2016, p. 3).

A utilização “[...] das tecnologias de informação na contemporaneidade é de extrema importância para alcançar uma melhor eficiência no ensino e aprendizagem” (SANTOS; OLIVEIRA; ALVES, 2016, p. 3). É notável que existe uma necessidade de uma reflexão dos educadores sobre essa nova realidade, pois o uso de artefatos que facilitem o aprendizado e mantenham o foco do estudante são as questões mais discutidas atualmente. Dois itens são essenciais para a utilização da sala de aula invertida: “[...] a produção de material para o aluno trabalhar *online* e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial” (VALENTE, 2018, p. 31).

### 2.5.3.3 Educação a Distância (EAD)

Devido aos avanços tecnológicos e às constantes mudanças no mundo moderno, a educação teve de adaptar-se às necessidades dos estudantes e assim surgiu uma nova maneira de Educação a Distância (EaD), a digital. Desse modo, vemos que o crescimento da EaD “[...] é uma tendência no cenário educacional atual que traz como desafio, às Instituições de Ensino Superior, o desenvolvimento de estratégias e ações que assegurem a qualidade dos cursos ofertados.” (SCHNEIDER; FRANCO, 2019, p. 78). Quando falamos sobre a EaD digital, temos um ensino em que seu conteúdo disponível em um ambiente virtual que pode ser acessado de qualquer lugar com acesso à internet, bem como professores para questionamentos e demais

materiais. A tecnologia possibilita integrar espaços e tempos, o mundo físico e o digital, tornando-se não “[...] dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2015, p. 16). No entanto, ainda é um desafio o processo de interação por meio de tecnologias, mesmo que essas tenham proporcionado cada vez mais a presencialidade.

Compreendemos a EaD como a mobilidade “[...] que viabiliza a construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, no momento em que o encontro de educador com o educando em sua forma presencial, torna-se inviável, promovendo assim, uma educação mediada por múltiplas tecnologias” (FELIX, 2014, p. 38). A construção do conhecimento na educação à distância “[...] é potencializada quando a aula se desenvolve por meio da relação entre conhecimento e o cotidiano dos estudantes, através de experiências que contribuem para a construção de significados.” (VAZ, 2017, p. 55). A EaD possibilita o acesso ao conhecimento de qualquer lugar e a qualquer momento, flexibilizando a educação conforme a necessidade e disponibilidade de cada estudante.

O educador torna-se responsável por manter este ambiente virtual, disponibilizar os materiais e conteúdos, mediar a construção do conhecimento e esclarecer dúvidas, e de outro lado, o educando passa a ter maior autonomia sobre sua aprendizagem, pois desenvolve a capacidade de estudar a partir de seu esforço. O estudante constrói seu conhecimento em consequência de cada situação que é vivenciada (FELIX, 2014). Este mesmo autor traz quatro principais artefatos utilizados na educação a distância, descritos como: o e-mail e seu uso na EaD; o uso de chats da EaD; fóruns de discussão; e mapas conceituais. Descrevemos tais artefatos no Quadro 5, que segue abaixo. Mas, salientamos que existem muitos outros artefatos, como por exemplo as mídias sociais, blogs e etc..

Quadro 5: Os quatro principais artefatos de ensino EaD segundo Félix (2014)

Artefato	Conceituação
E-mail e seu uso na EaD	Possibilita o envio e recebimento de mensagens, figuras, texto, vídeos, entre outros conteúdos via internet. Também chamado de correio eletrônico.
O uso de chats da EaD	Permite que docente e discente se comuniquem.
Fóruns de discussão	Possibilita uma discussão hipertextual, englobando diversas ideias e recursos em prol da construção de conhecimento.
Mapas conceituais	Organiza e representa o conhecimento, podendo ser norteador ou em forma de lembrete, sendo aperfeiçoador do conhecimento.

Fonte: Elaboração dos autores a partir de Felix (2014)

Compreendemos que os métodos de ensino usados pelos educadores devem ser construídos em congruência com as tecnologias, a qual tem se propagado rapidamente. Para

acompanhar as necessidades do estudante da era digital, o acesso à educação precisa ser maleável, estando disponível de qualquer local e a qualquer momento para que a aprendizagem se adapte ao dia-a-dia do estudante. Salientamos, que as estratégias de ensino-aprendizagem apresentadas neste tópico são as que acreditamos serem mais relevantes dentre tantas e servem como suporte para compreender as possibilidades dentro de cada metodologia de ensino.

## **2.6 As tecnologias e suas implicações**

Sabemos que estamos passando por uma fase de mudanças na sociedade de modo geral e não seria diferente na educação. As tecnologias têm se propagado rapidamente e o seu uso no processo de ensino-aprendizagem é resultado de uma nova geração de estudantes, novas características e culturas. Os artefatos tecnológicos, principalmente aqueles ligados à internet, estão presentes constantemente em nosso cotidiano (GONZÁLEZ-RAMÍREZ; LÓPEZ-GRACIA, 2018). Atualmente compramos, nos comunicamos, nos divertimos, trabalhamos e nos relacionamos pelo mundo virtual, e não seria diferente com a educação.

Desse modo, vemos a importância de preparar o indivíduo para essa nova realidade, pois, assim como diz Freire (1996) devemos estabelecer uma relação íntima entre os conteúdos e saberes curriculares com as realidades do estudante. Em suas palavras, o autor salienta: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.” (FREIRE, 1997, p. 41). Nesta Era digital, temos docentes e discentes de todos os níveis de conhecimento sobre os artefatos tecnológicos, o que faz com que, por vezes, os papéis de educando e educador se invertam em um processo mútuo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, “Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico [...]” (FREIRE, 1996, p. 41).

Neste tópico buscamos compreender as transformações na educação causadas pelo desenvolvimento tecnológico. Salientamos, conforme Fidalgo (2011) que existem duas possibilidades de tecnologias na educação, aquelas que foram desenvolvidas para o processo de aprendizagem ou as que, por meio de adaptações, são eficazes para o ensino-aprendizagem (exemplos: wikis, blogs, aplicativos, redes sociais, lousa eletrônica, e-book, etc.). Freire (1996, p. 53) concorda com o uso de artefatos tecnológicos, pois em seu livro *Pedagogia da autonomia*

anuncia: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes [...]”.

Com o desenvolvimento humano, foram sendo criados novos meios de construção do conhecimento e as tecnologias tornaram-se um diferencial nesse processo, pois “[...] caminham para a convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade.” (MORAN, 2007, p. 89). Essa evolução possibilitou um mundo virtual de criação, armazenamento e compartilhamento de informações<sup>42</sup>, o qual instiga “[...] a diversidade, o rompimento das fronteiras, a ubiquidade, a mobilidade, a emergência do global, a hipertextualidade, a contradição e a coexistência de todos os elementos, num fluxo intenso de interações” (BACKES; ROSA, 2018, p. 80).

As tecnologias digitais criam redes de informações acessíveis a qualquer lugar por todos com acesso à internet, entretanto, é importante salientar que cada pessoa terá um entendimento diferente sobre o conteúdo. Conforme Lévy (2010), membros de uma mesma cidade compartilham de uma mesma mega rede de elementos e conexões, porém, cada um terá sua visão pessoal, parcial e individual, criada a partir de suas interpretações.

Nesse sentido, compreendemos que essas tecnologias são meios de conectar ideias, pessoas, lugares, realidades e conhecimentos, assim como também possibilitam o trabalho em rede, o maior alcance teórico e a elaboração de novos conceitos a partir das interações. Visto que tais artefatos se modificam e se constituem com algum significado conforme sua utilização, ou seja, conforme nós os utilizamos, alteramos suas funções. As tecnologias são desenvolvidas com o intuito de agilizar, auxiliar ou melhorar algum processo, conforme a demanda da sociedade, mas não é apenas isso que elas fazem, pois também alteram nossa forma de pensar e fazer.

Portanto, ao mesmo tempo que atribuímos algum significado ao artefato e o influenciamos a partir do uso que fazemos dele, esse item também influencia em nosso modo de ser e viver. Por exemplo, um telefone celular pode ser apenas uma forma de comunicação por ligação se assim nós o designarmos, porém, também pode ser considerado um meio de trabalho, estudo e lazer, mas apenas se nós atribuirmos tais objetivos a ele. Do mesmo modo, somos influenciados pelo uso deste celular, pois passamos a trabalhar, estudar e nos distrair de maneiras diferentes por meio dele.

---

<sup>42</sup> A exemplo da construção online deste projeto, o qual foi revisado e analisado pelo orientador e pela co-orientadora sincronizados ou não, em outros ambientes e cidades do País e do exterior. Tal realidade somente tornou-se possível com os novos artefatos disponíveis também no mercado educacional.

Em síntese, vamos mutuamente influenciando e sendo influenciados, buscando e criando novas possibilidades tecnológicas, em que esses artefatos vão se moldando às nossas necessidades e nós vamos mudando nossas atitudes pelo uso deles. De Lima e De Andrade (2019, p. 13) trazem que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCI) implicam em “[...] um novo modo de vida no campo da facilidade de acesso à informação virtualizada, a autonomia e a comunicação em redes telemáticas potencializadas, as formas de produção de processos e a reconfiguração da ação humana.”<sup>43</sup>. Assim, os artefatos tecnológicos auxiliam na comunicação instantânea, o que segundo González-Ramírez e López-Gracia (2018) satisfaz a necessidade humana de manter contato com seus pares.

Percebemos, a partir de López e Laclea (2009), que as tecnologias digitais fazem parte da vida de todos, em maior ou menor extensão e dessa forma se inseriram na educação. Os autores ainda complementam: “A maioria dos professores universitários, talvez todos nós, utilizamos uma ou outra ferramenta tecnológica nos projetos de ensino de nossos sujeitos” (LÓPEZ; LACLETA, 2009, p. 93, tradução nossa<sup>44</sup>). Segundo Garbin e Oliveira (2019, p. 54) o uso de tecnologias na educação objetiva “[...] a aquisição das habilidades necessárias para não só utilizar os recursos digitais, mas também fazê-lo de maneira eficaz e crítica”.

Na comunicação, a informação passada é entendida por meio do contexto e do sentido, e tal enredo de ideias trazidas é denominado hipertexto, o qual trata de uma linguagem associativa não linear, conceituada por Moran (2011, p. 19) como “[...] a comunicação ‘linkada’, através de nós intertextuais”. Lévy (2010, p. 23) diz que hipertexto “[...] é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo [...]”, ou seja, é um sistema de informação em que não há um significado apenas, possibilitando diversos caminhos de pensamento e associação. Também entendido como um “[...] rede interligada de nós que os leitores podem percorrer de modo multidimensional.” (SANTAELLA, 2012, p. 234).

Tecnicamente, hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (LÉVY 2010, p. 33).

---

<sup>43</sup> Citação literal: [...] un nuevo modus vivendi en el cual la facilidad de acceso a la información virtualizada, la autoría y la comunicación en redes telemáticas potencializan las formas de producción de conocimientos y reconfiguran la acción humana.

<sup>44</sup> Citação literal: Las nuevas tecnologías forman parte en mayor o menor medida de nuestras vidas y naturalmente han entrado de lleno en la actividad docente. La mayoría de los profesores universitarios, quizás todos, hemos ido utilizando unas u otras herramientas tecnológicas en los proyectos docentes de nuestras asignaturas.

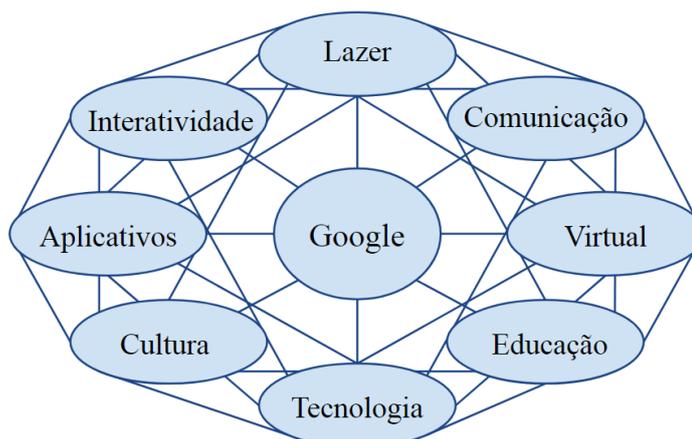
A mente humana funciona por associações, links mentais que ligam uma informação a outras, criando o entendimento sobre tal. Neste sentido, Lévy (2010, p. 28) descreve que: “Ela pula de uma representação para outra ao longo de uma rede intrincada, desenha trilhas que se bifurcam, tece uma trama infinitamente mais complicada do que os bancos de dados de hoje”. Quando uma informação é passada, o entendimento varia conforme percepções pessoais, pois cada indivíduo irá associar tal informação a imagens, sons, sensações, lembranças, entre outros elementos que estão gravados na memória, como por exemplo:

Quando ouço uma palavra, isto ativa imediatamente em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, odores, sensações proprioceptivas, lembranças, afetos, etc. [...]. Mas apenas os nós selecionados pelo contexto serão ativados com força suficiente para emergir em nossa consciência (LÉVY, 2010, p. 23)

Uma simples frase pode ter vários sentidos. Seu entendimento dependerá das circunstâncias, considerando características e conhecimentos anteriores de quem recebe tal informação. Uma mensagem pode ter diversos significados conforme a pessoa a quem se destina e o contexto em que ela está. Lévy (2010, p. 23) cita como exemplo a palavra maçã, que pode reportar o pensamento para “[...] conceitos de fruta, de árvore, de reprodução; faz surgir o modelo mental de um objeto basicamente esférico, com um cabo saindo de uma cavidade, recoberto por uma pele de cor variável, contendo uma polpa comestível e caroços”, e todos estes elementos surgiram de associações provindas da palavra maçã.

Abaixo utilizamos a palavra *Google* exemplificando o hipertexto na Figura 1, onde podemos verificar diferentes ideias que surgiram a partir desta, sendo que existem ainda associações de palavras, imagens, sons, entre outros não descritos aqui. O hipertexto se diferencia conforme as ideias de cada pessoa, as escolhas pessoais e suas particularidades, guiando a listagem de outros elementos a partir de um inicial.

Figura 1: A palavra *Google* como exemplo de hipertexto



Fonte: Elaboração própria baseada em Lévy (2010).

A tecnologia já não é mais novidade. Fala-se agora nas tecnologias digitais ou novas tecnologias e suas implicações. De Lima e De Andrade (2019) trazem um novo termo: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCI), diferenciando as tecnologias digitais das demais. Compreendemos então que, nesta caminhada histórica, temos alguns elementos importantes a serem destacados como, por exemplo, as gerações de educação digital, como Educação 1.0, Educação 2.0 e Educação 3.0. Lembrando que, escanear documentos trata-se do ensino digitalizado, já a construção colaborativa de documentos *online* é parte da ensino digital.

A primeira é o início do uso da internet como artefato educacional, conhecido como *World Wide Web*, na qual incluem-se folhetos, livros didáticos, vídeos, entre outros, sendo atividades realizadas isoladamente ou em grupos locais isolados (KEATS; SCHMIDT, 2007). A Educação 2.0 conceitua-se pelo momento em que a tecnologia passa a ser utilizada para melhorar a educação tradicional, envolvendo blogs, transmissão de arquivos multimídia, organização de recursos e tecnologias de participação, mas neste momento o processo de educação ainda não se transforma significativamente. Já na Educação 3.0 nascem oportunidades transculturais e interinstitucionais. Os educandos passam a ter papel fundamental na criação de artefatos, partindo para uma era de pouca clareza na distinção entre artefatos, pessoas e processos, assim como entre espaço e tempo. Neste momento, as instituições passam por mudanças e adaptações para atender a esses desafios (KEATS; SCHMIDT, 2007).

Keats e Schmidt (2007), quando realizaram sua pesquisa, verificaram que ainda estávamos longe da Educação 3.0 e que até mesmo a geração anterior ainda não estava bem desenvolvida. Porém, os autores salientaram um benefício a partir desta situação,

compreendendo que estamos em um momento em que podemos manipular estes avanços de forma vantajosa para as instituições educacionais, como veremos no quadro 6.

Quadro 6: Gerações educacionais no ensino superior e a tecnologia

Características	Educação 1.0	Educação 2.0	Educação 3.0
Papel principal do professor	Fonte do conhecimento	Guia e fonte de conhecimento	Orquestrador da criação de conhecimento colaborativo
Conteúdo	Materiais tradicionais de direitos autorais	Direitos autorais e recursos educacionais gratuitos e abertos para estudantes dentro da disciplina, às vezes em instituições.	Recursos educacionais gratuitos e abertos, criados e reutilizados por estudantes em várias instituições, disciplinas e nações, complementados por materiais originais criados para eles.
Atividades de aprendizagem	Tradicional, ensaios, tarefas, testes, algum trabalho em grupo dentro da sala de aula.	Atribuições tradicionais transferidas para tecnologias mais abertas; aumentando a colaboração nas atividades de aprendizagem, ainda largamente confinado às fronteiras institucionais e de sala de aula.	Atividades de aprendizagem abertas e flexíveis que se concentram na criação de espaço para a criatividade dos discentes. Rede social fora dos limites tradicionais da disciplina, instituição, nação.
Instituições	Baseadas em limites fixos entre instituições, ensino, avaliação e acreditação fornecidos por uma instituição.	Aumento da colaboração (também internacional) entre universidades; ainda afiliação um-para-um entre estudantes e universidades.	Flexibilização de afiliações e relações institucionais, entrada de novas instituições que prestam serviços de ensino superior, desdobramentos de fronteiras regionais e institucionais.
Comportamento do estudante	Absorção em grande parte passiva.	Passivo para ativo, sentido emergente de propriedade do processo de educação.	Ativo, forte senso de propriedade da própria educação, co-criação de recursos e oportunidades, escolha ativa
Tecnologia	E-learning habilitado por meio de um sistema de gestão de aprendizagem eletrônica e limitado à participação dentro de uma instituição.	Colaborações de e-learning envolvendo outras universidades, em grande parte dentro dos limites de sistemas de gerenciamento de aprendizado, mas integrando outros aplicativos.	E-learning orientado a partir da perspectiva de ambientes pessoais de aprendizagem distribuída, consistindo de um portfólio de aplicativos.

Fonte: Tradução dos autores, a partir de Keats e Schmidt, 2007.

Assim, chegamos ao entendimento de que a Educação 1.0 é compreendida como a tradicional, com forma de aprendizagem apenas presencial. Ao passarmos para a Educação 2.0 temos um ensino *online*, porém, ainda fechado e centrado na instituição educacional. Já na Educação 3.0 chegamos à era da educação conectada, onde os espaços digitais abertos tomam força, e a aprendizagem passa a dar-se de forma co-criada e compartilhada.

Acrescentamos às pesquisas dos autores acima, a educação 4.0 que possui este termo “[...] ligado à revolução tecnológica que inclui linguagem computacional, inteligência artificial, Internet das coisas (IoT) e contempla o *learning by doing* que, traduzido para o português,

significa aprender por meio da experimentação, projetos, vivências e mão na massa.” (GAROFALO, 2018). No mesmo sentido, Andrade (2018, p. 4) acrescenta sobre o ensino na revolução tecnológica 4.0:

O aluno passa a viver a experiência da aprendizagem por meio de projetos colaborativos, nos quais os professores e colegas atuam juntos. Os recursos disponíveis na escola passam a ser usados de maneira criativa e novas estratégias são baseadas nas metodologias ativas para as atividades em sala de aula

Essas gerações de educação mostram os grandes avanços da tecnologia no ensino, assim como Andrade (2018, p. 5) argumenta que “O termo 4.0 faz menção ao conceito e uso de Internet inteligente que afirma que os conteúdos destinados aos internautas serão cada vez mais personalizados e interativos.”. Nesse momento, o foco deixa de ser os artefatos tecnológicos e passa a centrar-se no modo de utilizá-los e suas possibilidades para proporcionar interação, ludicidade e o fazer coletivo (ANDRADE, 2018; GARBIN; OLIVEIRA, 2019). Desse modo, notamos que a *Google For Education* se aproxima das características da Educação 4.0 pois possui em sua essência a inovação da educação pensando nas necessidades e partindo do objetivo das aulas ao encontro do melhor artefato a ser utilizado.

No entanto, destacamos que nos opomos à categorização ou delimitação das evoluções tecnológicas no ensino por Educação 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0, pois acreditamos que tais momentos não podem ser tão especificamente distinguidos. Indicamos as gerações educacionais quanto à tecnologia como base para a sequência dos principais avanços, porém, salientamos que devemos ter em mente que estas sofrem aglutinação em vários momentos. Ao tomar como exemplo a primeira característica da Educação 2.0 do quadro 6, papel principal do professor, vemos que a ideia de guia e fonte de conhecimento evidencia-se também na geração 1.0 e 3.0, mas com menor frequência.

Neste sentido vemos como é relevante compreender os diferentes níveis de conhecimento e vivência das pessoas com as tecnologias e, a partir daí, encontrar as melhores metodologias de ensino. Segundo Fairstein e Gyssels (2005) cada estudante possui suas individualidades que devem ser consideradas pelo docente. Sabemos que a sociedade contemporânea é composta por pessoas de diferentes gerações que possuem distintos níveis de conhecimento, principalmente no que se refere ao uso da tecnologia. Conforme os mesmos autores, temos seis gerações: Tradicionais ou Veteranos; Baby Boomers; Geração X; Geração Y; Geração Z; e Alphas.

- Tradicionais ou Veteranos (nascidos até 1943): são da época da Segunda Guerra Mundial, marcados pelas grandes crises econômicas, caracterizam-se por serem rígidos e não

terem problemas em respeitar regras. Além disso são conservadores, religiosos, educados, disciplinados, conformistas, comprometidos e leais à família, ao trabalho e à pátria.

- *Baby Boomers* (nascidos entre 1943 a 1960): vivenciaram uma expansão demográfica após a Segunda Guerra Mundial e com isso mudanças culturais com a ascensão da TV. São competitivos, otimistas, idealistas, experientes, comprometidos com o trabalho e confiantes.

- *Geração X* (nascidos entre 1960 a 1980): marcada pela Guerra Fria, a queda do muro de Berlim e o aparecimento da AIDS, essa geração possui melhor preparação acadêmica, além de lutar por seus direitos. São competitivos, individualistas, independentes, estudiosos, resistentes às tecnologias digitais.

- *Geração Y* (nascidos entre 1980 a 2000): conhecida como geração Internet, se desenvolveu em meio à era da informação e tecnologia, pois isso são mais individualistas e criativos. Não são fiéis a empresas e buscam novos desafios. São otimistas, comprometidos, impacientes, conectados com as tecnologias digitais, comunicativos e questionadores.

- *Geração Z* (nascidos entre 2000 a 2009): com traços ainda da geração anterior, aliados à propagação do uso de tecnologias e internet, esta geração se preocupa fortemente com a Responsabilidade Social, meio ambiente e sustentabilidade.

- *Alphas* (nascidos de 2010 em diante): expostos abundantemente a artefatos tecnológicos, internet e impulsos inovadores, esta geração se caracteriza pela interação digital. São conectados antes de serem alfabetizados, espertos, curiosos, inteligentes e independentes. Em suma, podemos verificar essas gerações na figura 2.

Figura 2: As gerações Tradicionais, Baby Boomers, X, Y, Z e Alpha



Fonte: Elaboração própria a partir do Guia Geração Da Internet (2016)

A partir da contextualização das seis gerações que atualmente convivem juntas, entendemos que dentro de uma sala de aula podemos ter estudantes extremamente diferentes que vão desde o extremo conservador ao nativo digital. Isso indica que devemos dar atenção às características de cada uma destas concepções e ao utilizarmos uma tecnologia precisamos estar cientes dessas diferenças e acolher as variadas dúvidas e dificuldades.

Além disso, entendemos que tais gerações não devem ser categorizadas por ano de nascimento, pois as características individuais não obedecem a padrões. Vemos, por exemplo, em sala de aula jovens com traços de gerações mais antigas que não têm propriedade do uso de tecnologias digitais, bem como pessoas de meia idade que demonstram aptidões descritas para os nascidos recentemente.

Em virtude disso, a educação precisa se atentar à nova realidade da sociedade, na qual possuímos diferentes gerações de épocas e de características. É preciso que o ensino busque

artefatos tecnológicos que auxiliem e contribuam no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que as instituições educacionais participem e não apenas acompanhem os avanços tecnológicos. Atualmente, a educação já é vista por muitas pessoas como vinculada às tecnologias digitais, porém, não podemos generalizar.

Precisamos que a aula tradicional seja banida, e a prática da transmissão de informação de professor para estudante seja extinta, pois o que “[...] as tecnologias em rede nos permitem é não só trazer o bairro e a cidade, mas também o mundo inteiro, em tempo real, com suas múltiplas ideias, pessoas e acontecimentos numa troca intensa, rica e ininterrupta” (MORAN, 2015, p. 25). Evidenciando metodologias ativas que coloquem o estudante no centro do processo e o docente como orientador, o educando passa a ser protagonista de seu conhecimento (MORAN, 2004; 2007; 2011; 2018; MASETTO, 2018). Esta metodologia incentiva então a pesquisa, a troca de informações e conhecimentos, ou seja, a interação entre discentes, docentes e demais contribuintes.

A evolução tecnológica exige metodologias e artefatos condizentes com as necessidades atuais, que se encaixem à realidade dos estudantes da Era digital e, para isso, a gestão acadêmica precisa estar atenta e apta para tais mudanças. Como comenta Barbosa (2004, p. 198): “Não podemos ficar deslumbrados com as constantes inovações tecnológicas, o computador não vai educar ninguém sozinho”. Nesta perspectiva, Costas (2003, p. 161) salienta que “As tecnologias não são a solução mágica para a mudança necessária, mas nos ajudam a fazê-la de forma mais fácil e rápida”. Do mesmo modo, Backes e Rosa (2018, p. 81) afirmam: “Logo a utilização das tecnologias no cotidiano, por si só, não garantem a aprendizagem.”.

Concomitantemente, Moran (2010, p. 17) nos instiga a pensar sobre os educadores que apenas seguem modismos e não buscam as boas possibilidades das tecnologias digitais: “Enquanto isso, boa parte dos professores é previsível, não nos surpreende; repete fórmulas, sínteses. São docentes ‘papagaios’, que repetem o que leem e ouvem, que se deixam levar pela última moda intelectual, sem questioná-la”.

No mesmo sentido, Freire (1996, p. 18) já dizia que não devemos tratar a tecnologia como a resposta ou embaraço para as dificuldades encontradas na educação, “[...] é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.”. Um dos problemas da internet no ensino é a dispersão, pois muitos “[...] se perdem no emaranhado de possibilidades de navegação. Não procuram o que foi combinado, deixando-se arrastar por áreas de interesse pessoal” (MORAN, 2010, p. 54).

Além dos recursos físicos e ambientes necessários para a utilização das tecnologias digitais, também é de extrema importância a preparação dos professores e o planejamento para a sua implantação na instituição. Conforme Geiss (2017) e Masetto (2018), o computador não traz avanços tecnológicos e educacionais sozinho, este precisa de profissionais preparados e treinados para sua utilização. Também os estudantes precisam estar engajados neste processo de mudanças educacionais trazidas pelas tecnologias digitais, para que elas possam fazer sentido neste processo. Moran (2010, p. 17) salienta que: “Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador”.

Desse modo, apesar de observarmos diversos benefícios que as tecnologias podem proporcionar quando aliadas às metodologias ativas de ensino, percebemos que existem inconvenientes que barram esse processo como, por exemplo, a distração e o desvio de foco por parte de estudantes ao realizarem atividades *online*. Neste sentido, Bottentuit Junior, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 81) advertem que “[...] são necessários planejamento e cautela, evitando-se distração, dificuldades no acompanhamento do fluxo de mensagens e, conseqüentemente, não se atingir os propósitos educativos”. Complementando, Alves e Marques (2015, p. 10) salientam que “[...] a sociedade apesar de viver em um mundo totalmente tecnológico, ainda tem dificuldades em manusear as ferramentas básicas como um computador, às vezes por falta de interesse, outras vezes por falta de oportunidade”.

Outras questões importantes a serem descritas quando falamos de dificuldades existentes no uso de tecnologias é a falta de acesso a elas por parte da população ou mesmo desinteresse e falta de conhecimento. Uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) aponta que, em 2017, apesar do aumento gradativo ao acesso à internet, 17,7 milhões de domicílios do país ainda não o possuíam e os motivos apresentados foram:

[...] falta de interesse em acessar a Internet (34,9%), serviço de acesso à Internet era caro (28,7%), nenhum morador sabia usar a Internet (22,0%), serviço de acesso à Internet não estar disponível na área do domicílio (7,5%) e equipamento eletrônico para acessar a Internet ser caro (3,7%). (IBGE, 2018).

Não podemos dizer em momento algum que artefatos tecnológicos poderão ensinar por si só, ou que estes sozinhos são a solução para a educação. Contudo, “Entendemos essas tecnologias como condicionantes de eventuais transformações, quando são utilizadas de forma a estimular os potenciais dialógico, reflexivo, criativo, cognitivo e afetivo dos sujeitos

envolvidos.”<sup>45</sup> (DE LIMA; DE ANDRADE, 2019, p. 13). Conforme a teoria construtivista, que veremos mais adiante, apenas nos desenvolvemos a partir da interação com o outro e somente os seres vivos são capazes de realizar o processo de autoprodução e autorregulação (FREIRE, 1977). Ou seja, apenas podemos realizar este processo de aprendizagem a partir do que vivenciamos em relação aos semelhantes e não apenas com artefatos tecnológicos. No que se trata de possibilidades das tecnologias, são meios ou modos de utilização dos quais nos apropriamos.

Segundo Melo e Sant’ana (2012) o Brasil já utiliza a metodologia ativa desde 1997 e vivemos um momento em que tecnologias interativas vêm crescendo no mundo, tomando conta de espaços educacionais. Este método visa o desenvolvimento de um estudante independente intelectualmente que seja formado com capacidade de buscar conhecimento para si, formando pessoas analíticas, críticas e criativas. Sobre o tema, Melo e Sant’ana (2012) explicam que a metodologia ativa possibilita o entendimento de questões afetivas, culturais, cognitivas, socioeconômicas e políticas, das quais

[...] observamos que as principais vantagens sobre o aprendizado a partir da MAEA<sup>46</sup> são associadas aos seus princípios de promover uma aprendizagem ativa, construtiva e cooperativa, acompanhando a adaptação e familiaridade dos estudantes com este método de ensino (MELO; SANT’ANA, 2012, p. 330).

Muitos artefatos têm sido desenvolvidos em prol da educação e conforme Geiss (2017, p. 11) “[...] esse fator contribui para que os professores enviem tarefas para os alunos, tirem dúvidas e utilizem todos os recursos de áudio e vídeos para melhorar a aprendizagem dos educandos”. A tecnologia possibilita um processo de ensino-aprendizagem de forma interativa e dinâmica, pois “[...] são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia” (COSTAS, 2003, p. 153). As tecnologias são os meios pelos quais a comunicação é feita em tempo real e os portais de pesquisa expandem a abrangência do conhecimento, transformando-se em artefatos fundamentais para a mudança na educação (MORAN, 2007).

Existem onze principais características das Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem (MAEA) conforme Melo e Sant’ana (2012), sendo elas: 1) ser crítico-reflexivo; 2) estimula o auto estudo; 3) integra dimensões biopsicossociais; 4) construção do

---

<sup>45</sup> Citação literal: Entendemos esas tecnologías como condicionantes de eventuales transformaciones, cuando se utilicen de forma a estimular los potenciales dialógicos, reflexivo, creativo, cognitivo y afectivo de los sujetos involucrados.

<sup>46</sup> Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem (MAEA)

conhecimento com trabalho em equipe; 5) dinamismo do processo educacional; 6) visão holística do contexto; 7) contato com a realidade do serviço; 8) fazer e receber críticas; 9) valorização do estudante e; 10) tomada de decisão; 11) retenção do conhecimento.

Segundo Barbosa (2004, p. 186): “A preocupação dos educadores concentra-se agora na busca do melhor aproveitamento do computador no processo ensino-aprendizagem”. O autor ainda complementa aludindo que as instituições educacionais precisam rever seus modelos de ensino-aprendizagem e adaptar-se às mudanças ocasionadas pelas metodologias ativas, em principal as tecnologias. Até mesmo porque o “[...] mercado de trabalho necessita de indivíduos informados e com facilidade em lidar com a tecnologia”.

Os avanços tecnológicos não têm volta e as instituições de ensino precisam se desenvolver passando por uma reformulação para que sejam capazes de construir novas metodologias de ensino na Era digital, tornando-se mais atrativas, interessantes e democráticas (BARBOSA, 2004). Portanto, se faz necessária a capacitação não apenas dos educadores, mas também de educandos e demais colaboradores, de forma técnica – para compreender o uso de cada aplicativo – e pedagógica – a fim de se apropriar dos artefatos de maneira favorável à aprendizagem – para a utilização das tecnologias. Sendo que “Essa capacitação não pode ser pontual, tem de ser contínua, realizada semipresencialmente, para que se aprenda, na prática, a utilizar os recursos a distância” (MORAN, 2007, p. 90).

Precisamos ter cuidado no processo de implementação das tecnologias na instituição para que seja feita de forma correta e ampliadora para meios de metodologias ativas. Costas (2003) traz quatro etapas da implantação de tecnologias, a saber:

Na implantação de tecnologias, o primeiro passo é garantir o acesso. Que elas cheguem aos colégios, que estejam fisicamente presentes ou que professores, alunos e comunidade possam estar conectados. [...] O segundo passo na gestão tecnológica é o domínio técnico. É a capacitação para saber usar, é a destreza que se adquire com a prática. [...] O terceiro passo é o do domínio pedagógico e gerencial. O que podemos fazer com essas tecnologias para facilitar o processo de aprendizagem, para que alunos, professores e pais acessem mais facilmente as informações pertinentes. [...] O quarto passo é o das soluções inovadoras que seriam impossíveis sem essas novas tecnologias (COSTAS, 2003, p. 150-160).

Sabemos que passamos por uma expansão tecnológica e a educação não ignora as mudanças acarretadas por tais avanços, pois possibilita a inovação e interação com o mundo. Moran (2007, p. 90) descreve alguns elementos importantes para a gestão educacional no processo de inserção das tecnologias:

Há uma primeira etapa, que é a definição de quais tecnologias são adequadas para o projeto de cada instituição. Depois, vem a aquisição delas. É preciso definir quanto gastar e que modelo adotar, se baseado em software livre proprietário, bem como o grau de sofisticação necessário para cada momento, curso e instituição. Em seguida, vem o domínio técnico-pedagógico, saber usar cada ferramenta do ponto de vista gerencial e didático, isto é, na melhoria de processos administrativos e financeiros e no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, então, a importância das tecnologias na educação, assim como observamos algumas de suas implicações na gestão acadêmica de IES. Na sequência, vemos metodologias de ensino, com conceituações e algumas de suas ramificações como metodologias ativas de ensino, novas metodologias de ensino e estratégias de ensino (Ensino Híbrido; Aula invertida; Educação a Distância (EAD); e Artefatos da plataforma *Google For Education*).

### 2.6.1 Artefatos da plataforma *Google For Education*

As tecnologias têm se expandido constantemente, fazendo cada vez mais parte da vida e do cotidiano das pessoas e isso não seria diferente na área educacional. São muitos os artefatos desenvolvidos a partir da evolução tecnológica para auxiliar, agilizar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, Aruquipa, Chávez e Reyes (2016, p. 20) afirmam que “[...] as TICs podem melhorar a qualidade da educação, mas não podemos esquecer que estas são meios [...]”<sup>47</sup> e não uma solução pronta.

Em tempos de acelerado crescimento da tecnologia, modificam-se costumes e surgem novos meios de comunicação que acrescentam positivamente ao processo educacional. Porém, para que as tecnologias sejam utilizadas da melhor forma possível, “[...] primeiro o educador precisa ter um objetivo pedagógico, e, a partir daí, escolhe uma tecnologia que seja mais eficaz para atingir o objetivo do que seria possível para o educador sem a tecnologia” (SENNA; DE MORAIS; ROSA; FERNANDEZ, 2018, p. 223). Tais autores apontam para a expansão de conhecimentos e estabelecimento de parcerias entre instituições, famílias e comunidades locais, ainda para o século XXI.

Ponderando a realidade atual, podemos verificar as mudanças que as tecnologias desencadearam ao longo do tempo. As pessoas alteraram seu modo de tratar uns aos outros, em seu modo de vida, na maneira como trabalham, estudam e se divertem. As barreiras de interatividade foram minimizadas pelas tecnologias digitais, que possibilitaram a comunicação e a interação intelectual, por exemplo, com chats e aulas *online* que possibilitam a relação de

---

<sup>47</sup> Tradução nossa do original em espanhol: las Tics pueden mejorar la calidad de la educación, no hay que perder de vista que éstas constituyen medios, herramientas que aportan a un proceso pedagógico.

pergunta e resposta em tempo real, mesmo com a distância física. Ao estudar os modelos de gestão de IES, percebemos ações fomentadas pelo atual momento em que estudantes precisam de uma educação ativa que acompanhe a tecnologia e os desenvolva neste sentido. Assim, verificamos as mudanças na gestão acadêmica devido à implementação da *Google For Education*, na Universidade La Salle em 2016, a qual tem como objetivo instigar metodologias inovadoras.

Para que possamos compreender melhor a plataforma, destacamos que o surgimento da *Google* ocorreu em 1995. Inicialmente chamada de BackRub, logo recebeu o nome conhecido atualmente. Conforme os criadores, sua nomenclatura teve inspiração no termo Googol: “O nome era uma brincadeira com a expressão matemática para o número 1 seguido de 100 zeros e refletia bem a missão de Larry e Sergey de ‘organizar as informações do mundo e torná-las universalmente acessíveis e úteis’”<sup>48</sup>. Googol significa “[...] o equivalente a 10 elevado a 100ª potência, ou seja, o dígito 1 seguido de 100 zeros”<sup>49</sup>.

Nesse percurso, em agosto de 1998, investidores do Vale do Silício se interessaram pela *Google* e foi então que Andy Bechtolsheim “[...] assinou um cheque no valor de US\$ 100.000 para Larry e Sergey, e a *Google Inc.* nasceu oficialmente”<sup>50</sup>. O website ainda salienta que desde o início o ambiente *Google* era tomado de cores, tradição que se mantém até hoje, como diz: “Desde o início, tudo era fora do comum. O primeiro servidor do *Google* era feito de Lego, e no primeiro “Doodle”, de 1998, um bonequinho de palito no logotipo anunciava aos visitantes do site que toda a equipe havia faltado ao trabalho para assistir ao festival Burning Man”<sup>51</sup>.

A gestão acadêmica da Unilasalle, dentre suas estratégias e metodologias de ensino, decidiu focar esforços no uso das metodologias ativas aliadas aos artefatos tecnológicos da plataforma *Google For Education*, ou seja, as novas metodologias. Entretanto, vale ressaltar que para um ambiente mais produtivo, precisamos além da implantação, capacitar docentes para a utilização correta desses artefatos (SEGREDO, MIRANDA; LEÓN, 2017; MORAN, 2010). Conforme Alakurt e Bardakci, *Google* oferece soluções inovadoras que podem ser utilizadas na educação, atendendo às novas realidades da sociedade da Era digital (ALAKURT; BARDAKCI, 2017).

Ao falar de educação, não podemos deixar de citar os impactos que a evolução tecnológica tem proporcionado, como apresenta o relatório da UNESCO (2014, p. 25) referente

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/about/our-story/>. Acesso em: 24 nov. 2018

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/googol/>. Acesso em: 24 nov. 2018

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/about/our-story/>. Acesso em: 24 nov. 2018

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/about/our-story/>. Acesso em: 24 nov. 2018

ao futuro da aprendizagem móvel: “[...] ao incorporar tecnologias móveis em ambientes formais e informais de educação para melhor atender às necessidades de alunos e professores do mundo inteiro, as próximas décadas poderão se revelar transformadoras”. Neste sentido, percebemos que tais avanços, possivelmente, irão diminuir dificuldades relacionadas à linguagem e com o tempo os artefatos tecnológicos se tornarão mais baratos. Dessa maneira, faz-se interessante que profissionais da área educacional tomem conhecimento sobre as tecnologias digitais e as entendam, não apenas reagindo a elas. A UNESCO (2014, p. 25) sugere: “O ideal seria que a tecnologia e a educação evoluíssem lado a lado com as necessidades educacionais, ao mesmo tempo motivando e se adaptando ao progresso”. Alguns avanços tecnológicos com maior probabilidade de impactar a educação são:

1. A tecnologia será mais acessível, barata e funcional; [...]
2. Os dispositivos conseguirão coletar, sintetizar e analisar enormes quantidades de dados; [...]
3. Teremos à disposição novos tipos de dados;
4. As barreiras da linguagem serão superadas; [...]
5. As limitações impostas pelo tamanho da tela desaparecerão; [...]
6. Haverá melhoras nas fontes de energia e no potencial energético dos aparelhos (UNESCO, 2014, p. 25-27).

Com o constante desenvolvimento tecnológico e a sequência de aplicativos educacionais que vêm surgindo, desponta a plataforma da *Google For Education* como inovação a ser utilizada em metodologias ativas. Lançada em outubro de 2006<sup>52</sup>, contém inúmeros artefatos disruptivos em termos de educação e tecnologia, que objetivam auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, com aplicativos interligados. Conforme notícia do *website* da Unilasalle:

*A Google For Education* tem o desejo de transformar a educação tradicional, que trata o professor como o grande detentor do conhecimento. No novo processo de educação visto pelo Google, o professor é um dos grandes elementos do processo de colaboração, visto como o designer educacional. Como no design, ele, em meio a tantas informações, ajuda o estudante, na condição de protagonista, a transformar informação em conhecimento, conforme seu projeto de vida, através do desenvolvimento de suas habilidades e competências de forma cooperativa (UNIVERSIDADE LASALLE CANOAS, 2016.)

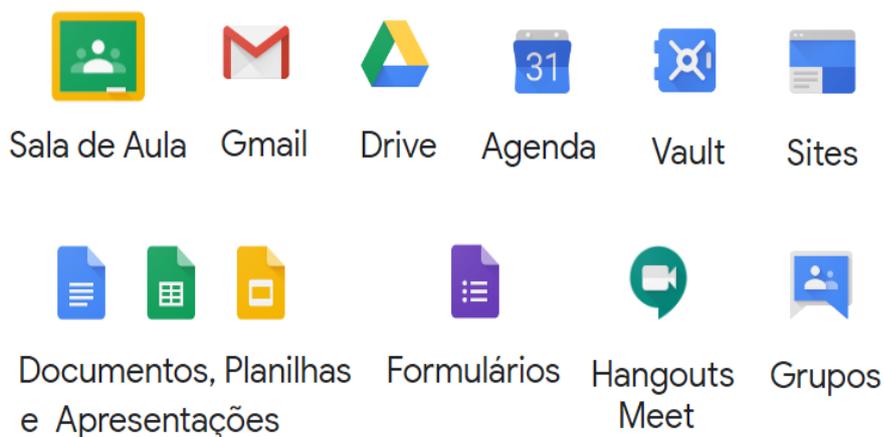
A *Google For Education* disponibiliza um pacote de artefatos de produtividade chamado *G Suíte* (também conhecido como *GSuíte for Education*), gratuitamente, para ajudar discentes e docentes. Os principais aplicativos disponibilizados por este pacote são *Classroom*,

---

<sup>52</sup> A *Google For Education* foi lançada como *Google Apps for Education*. Disponível em: <https://goo.gl/edsRo9>. Acesso em: 2 jan. 2019.

*Gmail, Drive, Calendar, Vault, Sites, Docs, Sheets, Forms, Slides, Hangouts Meet e Groups*, como podemos verificar na figura 3 que segue abaixo, com os ícones de cada artefato.

Figura 3: Principais serviços da *GSuite for Education*



Fonte: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/productivity-tools/>. Acessado em 21 dez. 2017.

A *Google For Education* proporciona um novo meio de tratar a educação, com ideal de auxiliar as tarefas dos professores, mas além disso, viabiliza uma construção conjunta entre docente e discente sobre a forma de ensino-aprendizagem. Tais artefatos *online*, práticos e gratuitos, são interessantes para a educação, facilitando o processo de ensino-aprendizagem na atualidade. No mesmo sentido, Segredo, Miranda e León (2017, p. 39) salientam:

Considerando as oportunidades que as tecnologias oferecem ao campo da educação, nos interessamos em aplicá-las não apenas para ‘modernizar’ metodologias antigas, mas também para implementar novas estratégias pedagógicas que melhor se adequem a uma educação inteligente.<sup>53</sup>

São muitas as características da *Google For Education* e entre elas, verificamos: Fácil configuração; Economia de tempo; Melhora da organização; Melhora para comunicação; Acessível e segurança (ARUQUIPA; CHÁVEZ; REYES, 2016). Enfatizamos, conforme as palavras de Alakurt e Bardakci (2017, p. 107): “Quando esses produtos são considerados partes de um todo e usados em unidade, eles podem se transformar em poderosas e inovadoras ferramentas de aprendizado”<sup>54</sup>. Inclusive, tais artefatos interligam estudantes e professores,

<sup>53</sup> Tradução nossa do original em inglês: Considering the opportunities that technologies offer in the field of education, we are interested in applying them not only to “modernize” the old methodologies, but also to implement new pedagogical strategies that better suit within a smart education

<sup>54</sup> Tradução nossa do original em inglês: When these products are considered to be the parts of a whole and used in unity, they can turn to be powerful and innovative learning tools

podendo ser acessados a qualquer momento e de qualquer lugar, facilita o acesso a conteúdo educacional, além de instigar a interação, pois:

Google Apps tem todas as ferramentas que necessitam os centros educacionais para serem produtivos, [...] todo o mundo pode trabalhar de forma conjunta em qualquer dispositivo ou momento, é um pacote de ferramentas de produtividade gratuito para auxiliar em sala de aula<sup>55</sup> (ARUQUIPA; CHÁVEZ; REYES, 2016, p. 20-21).

A nova geração de estudantes é formada por pessoas que, em sua maioria, passam grande parte de seus dias conectadas à internet e vivem em meio às tecnologias. Portanto, se faz relevante acompanhar estes avanços e implementar metodologias e estratégias que compreendam as necessidades atuais dos educandos, educando para a realidade. . Tendo consciência desta nova realidade, entendemos a importância de capacitar profissionais para o uso de tais tecnologias. Vicente e Eidelwein (2016, p. 8) salientam que não devemos deixar que aumente o número de evasão por existir “[...] uma geração de estudantes, cada vez mais integrada às demandas sociais de acesso às tecnologias digitais e um quadro de docentes, em grande maioria, excluídos deste conhecimento, desde a sua formação inicial”. Neste sentido:

Educar hoje exige, necessariamente, cuidar das pessoas, ter fidelidade ao carisma e proceder a leitura dos sinais dos tempos. Para tal, obrigatoriamente, precisamos alterar o modo como olhamos para nossa missão, nossos educandos, e para as novas formas de educar. As novas tecnologias da informação e comunicação permitem-nos atualizar nossa missão, oferecendo respostas criativas e resultados adequados aos sinais dos novos tempos em educação. A *Google For Education* tem o desejo de transformar a educação tradicional, que trata o professor como o grande detentor do conhecimento. No novo processo de educação visto pelo *Google*, o professor é um dos grandes elementos do processo de colaboração, visto como o designer educacional. Como no design, ele, em meio a tantas informações, ajuda o aluno, na condição de protagonista, a transformar informação em conhecimento, conforme seu projeto de vida, através do desenvolvimento de suas habilidades e competências de forma cooperativa. [...] A *Google For Education* traz soluções educacionais corporativas gratuitas, disponíveis às obras educacionais que desejam continuar sendo relevantes e diferenciadas nos tempos atuais. O desafio é saímos de nossa zona de conforto e nos abrimos à realidade atual, onde os jovens clamam por educação humana e produtora de sentido, que passa, necessariamente, pela criatividade e pelo prazer de aprender. As novas ferramentas, a exemplo dos aplicativos *Google*, nunca irão superar o conhecimento, mas são grandes facilitadores do processo ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS, 2016)

Percebemos que a *Google For Education* disponibiliza diversos aplicativos que podem facilitar, viabilizar ou mesmo modificar o processo de aprendizagem, além de aproximar

---

<sup>55</sup> Tradução nossa do original em espanhol: Google Apps tiene todas las herramientas que necesitan los centros educativos para ser productivos, [...] todo el mundo podrá trabajar de forma conjunta independientemente del dispositivo en cualquier momento, es un paquete gratuito de herramientas de productividad para colaborar en el aula.

educandos e educadores. Na pesquisa de Alakurt e Bardakci (2017, p. 111) surgem dois temas principais sobre essa plataforma, sendo: “Primeiro, um dos temas representando as percepções positivas dos participantes sobre o Google é ‘o Google como fonte de informação’ e o outro é ‘o Google como uma ferramenta para obter informações’”<sup>56</sup>. Isso devido à pesquisa de Alakurt e Bardakci (2017) a qual identificou que a maioria dos participantes afirmou ver a *Google* como fonte de informação, definindo-a como uma boa ferramenta para obter informações.

Dentre os aplicativos que a *Google* disponibiliza, verificamos a *Classroom* (*Google Sala de Aula* em português), como um dos principais aplicativos voltados para a educação. Vemos que “*Google Sala de aula* foi criado com professores e alunos para facilitar a comunicação da turma, acompanhar o progresso dos alunos e permitir que professores e alunos atinjam resultados melhores juntos”<sup>57</sup>. Neste artefato, o docente tem controle de turmas e pode desenvolver várias atividades com os discentes a distância, com agilidade, facilidade e sem grandes custos, uma vez que a plataforma *online* diz que: “O *Google Sala de aula* é sua central de controle de turmas. Crie turmas, distribua tarefas, envie feedback e veja tudo em um só lugar. Instantâneo. Sem papel. Fácil”<sup>58</sup>.

A *Google Sala de Aula* facilitou o processo de ensino, englobando de forma disruptiva variadas estratégias, como as descritas anteriormente. Esta fornece diversas funcionalidades voltadas para a educação, facilitando o compartilhamento de conteúdos e informações, possibilitando realizar tarefas virtualmente, aproximar docentes e discentes, com um armazenamento *online*. Os artefatos da *Google* viabilizam o compartilhamento de conhecimentos, como descrevem Vicente e Eidelwein (2016, p. 08): “[...] contas institucionais que possibilitam inovar o trabalho docente com a inclusão das tecnologias digitais na educação presencial, e ampliar as ferramentas de comunicação e colaboração para o ensino a distância”.

A *Classroom*, lançada em agosto de 2014<sup>59</sup>, permaneceu, desde então, com atualizações mensais de suas funcionalidades. No decorrer deste primeiro ano foram habilitadas as opções de mencionar colegas ou professores em postagens; convidar estudantes em Grupos do *Google*; marcar tarefas como concluídas; controlar permissões (para professores); exportar notas e classificar por nome ou sobrenome; anexar arquivos no Drive; incluir foto de perfil; realizar edições como revisões e *feedback* (para professores). Já no ano seguinte, primeiro semestre de

---

<sup>56</sup> Tradução nossa do original em inglês: First, one of these themes representing the participants’ positive perceptions of Google is “Google as a source of information” and the other is “Google as a tool to reach information”.

<sup>57</sup> Disponível em: <https://edu.google.com/products/productivity-tools>. Acesso em 23 maio 2017

<sup>58</sup> Disponível em: <https://edu.google.com/products/productivity-tools>. Acesso em 23 maio 2017

<sup>59</sup> Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6149237?hl=pt-BR>. Acesso em 02 jan. 2019

2015, o artefato foi disponibilizado para Android e IOS; possibilitou-se arquivar turmas (guardando materiais, tarefas e postagens); analisar trabalhos, consultar notas e comentários; compartilhar imagens, documentos e vídeos (para educandos); professores podem convidar outros professores; criar rascunhos de postagens, tarefas, notas e notificações; professores auxiliares podem ver e executar ações nas turmas, compartilhamento da Sala de aula (links, vídeos e imagens de outros websites).

No segundo semestre de 2015 houve outras mudanças, permitindo notificar dispositivos móveis imediatamente sobre comentários em postagens, notas ou tarefas; criar e responder perguntas; reutilizar uma postagem; mover uma postagem para a parte superior do mural; classificar os discentes pelo nome ou status de conclusão; adicionar comentários particulares ao devolver tarefas; houve também a atualização visual com o novo design simplificado; surgimento do *Google Agenda*; e permissão para copiar notas para o Planilhas *Google*. Seguindo para o ano de 2016, na *Google Sala de Aula*, criou-se a lista personalizada de próximos trabalhos; permitiu-se criar rascunho para qualquer tipo de postagem; configurar notificações; elaborar votações (por docentes, para discentes); entregar os trabalhos e enviar notas para a *Google Sala de aula* (para professores); programar tarefas, perguntas ou avisos para postar posteriormente (para professores); convidar estudantes e professores auxiliares para participar das turmas (para professores).

Já no segundo semestre de 2016, houve atualização do aplicativo para dispositivos móveis; disponibilizou-se as opções de criar tópicos para organização do mural; visualizar os materiais anexados às tarefas ou postagens; adicionar um assunto ao criar uma turma; ver o histórico de alterações nas notas de um estudante (para docentes). Chegando ao ano de 2017, desenvolveu-se a possibilidade de criar tarefas individuais; controlar notificações por e-mail; controlar retornos já enviados de trabalhos (para educadores); além disso, houve melhorias nas atividades dos cursos para desenvolvedores de terceiros; convidar os discentes por e-mail; facilitação para convidar usuários com o Grupos do *Google*; ver a agenda da turma e identificar os professores verificados.

No segundo semestre de 2017 possibilitou-se ter em única visualização todos os trabalhos dos educandos e o filtro das notas ou status das tarefas; aceite de inserção de notas decimais; transferir a propriedade das turmas; facilitação aos usuários para alternar entre a *Google Sala de aula* e outras ferramentas do *GSuite*. Podemos visualizar este percurso de formação da *Google sala de aula* na figura 04.

Figura 4: Histórico *Google Sala de aula* 2014-2017

Fonte: Plataforma de suporte *online* do Google<sup>60</sup>

A *Google Sala de Aula* é um dos recursos disponibilizados pela *Google For Education*, mais focada na educação, que possibilita aproximação entre educadores e educandos. Em um ambiente virtual, possui diversos artefatos com o objetivo de economizar tempo, possibilitar o acesso à educação, promover a troca de conhecimento, auxílio a docentes e facilitação das tarefas dos professores. Logofãtu e Visan (2015, p. 527) esclarecem que “O *Google Apps* foi criado para ajudar os professores a criar e organizar tarefas rapidamente, fornecer feedback com eficiência e se comunicar com os alunos, além de permitir que os alunos organizem o trabalho, concluem e entreguem e se comuniquem diretamente com professores e colegas”<sup>61</sup>. Este artefato, conforme Araújo (2016), possibilita o envio e armazenamento de tarefas, *feedbacks*, correção automática de atividades de múltipla escolha, visualização do desempenho dos estudantes por meio de gráficos e tabelas, entre outros.

<sup>60</sup> Disponível em: <https://goo.gl/9qBQRE>. Acesso em: 25 maio 2017

<sup>61</sup> Tradução nossa do original em inglês: *Google Apps* were created to help teachers create and organize assignments quickly, provide feedback efficiently, and communicate with their students and were also designed to let students organize their work, complete and turn it in, and communicate directly with their teachers and peers.

São diversos os recursos da *Google Sala de Aula*. A plataforma descreve os principais, a saber: Configuração fácil (para criar turmas, convidar estudantes e professores auxiliares, ou compartilhar informações); Poupa tempo e papel; Mais organização (materiais didáticos são automaticamente colocados em pastas do *Google Drive*); Comunicação e feedback aprimorados (criação de tarefas, envio de avisos, debates, interações e *feedbacks* instantaneamente); Funciona com aplicativos de uso comum (Documentos *Google*, *Google Agenda*, *Gmail*, *Google Drive* e Formulários *Google*); Acessível e seguro (gratuito, não exibe anúncios, nunca usa seu conteúdo ou os dados dos estudantes para fins publicitários<sup>62</sup>). Conforme Araújo (2016, p. 34), a “*Google Sala de Aula* é um objeto de aprendizagem que foi desenvolvido para auxiliar professores e escolas”, aplicativo pelo qual docentes podem criar e gerenciar turmas, além de dar *feedbacks*, postar notas e tarefas. Já os discentes podem acompanhar o conteúdo e as tarefas, compartilhar matérias, interagir, enviar tarefas e receber *feedbacks*. Os responsáveis conseguem visualizar resumos dos trabalhos de estudantes, como próximas tarefas e atividades ou trabalhos pendentes, e os administradores podem criar, visualizar ou excluir suas turmas, adicionar ou excluir alunos e professores, além de ver os trabalhos das turmas de seu domínio<sup>63</sup>.

*Classroom* foi projetada para ajudar os professores a criar e receber tarefas dos alunos sem a necessidade de usar documentos em papel e inclui recursos que economizam tempo (por exemplo, eles podem fazer automaticamente uma cópia de um documento do *Google* para cada estudante) [...] Na página Tarefas, os alunos podem acompanhar as tarefas que devem apresentar e começar a trabalhar com um único clique. Os professores podem ver rapidamente quem concluiu o trabalho e quem não o fez, adicionar comentários em tempo real e avaliar o trabalho diretamente no *Classroom*.<sup>64</sup> (ARUQUIPA; CHÁVEZ; REYES, 2016, p. 21)

A *Google Sala de Aula* tem como objetivo principal agilizar a troca de informações e os processos educacionais, economizar tempo, facilitar o acesso aos conteúdos e disponibilizar auxílio *online* em tarefas diversas. No mesmo sentido versa a compreensão de Araújo (2016), quando diz que este artefato facilita e agiliza o trabalho dos docentes, além de oferecer gráficos e tabelas do desempenho dos estudantes para avaliação e acompanhamento.

Os artefatos da *Google For Education* “[...] incluem o *Gmail*, *Google Groups*, *Google Drive*, *Google Classroom* e muitos outros aplicativos desenvolvidos pela *Google*. Todas essas

<sup>62</sup> Disponível em: <https://goo.gl/hEbuoZ>. Acesso em: 25 maio 2017.

<sup>63</sup> Disponível em: <https://goo.gl/hEbuoZ>. Acesso em: 25 maio 2017.

<sup>64</sup> Tradução nossa do original em espanhol: *Classroom* se ha diseñado para ayudar a los profesores a crear y recibir las tareas de los alumnos sin necesidad de usar documentos en papel, e incluye funciones que les permiten ahorrar tiempo (por ejemplo, pueden hacer automáticamente una copia de un documento de *Google* para cada alumno) [...] En la página Tareas, los alumnos pueden realizar un seguimiento de las tareas que deben presentar y pueden empezar a trabajar con un solo clic. Los profesores pueden ver rápidamente quién ha completado el trabajo y quién no, añadir comentarios en tiempo real, y puntuar los trabajos directamente en *Classroom*

ferramentas são baseadas na tecnologia em nuvem”<sup>65</sup> (LOGOFĂTU; VISAN, 2015, p. 528). Ou seja, possui diversos artefatos para as mais variadas necessidades e possibilidades, disponíveis gratuitamente até o momento. A seguir, no Quadro 7, podemos verificó-los com uma breve descri o:

Quadro 7: Descri o dos artefatos *Google For Education*

Ícone	Descri�o
	<b>Classroom:</b> também conhecido como <i>Google</i> sala de aula, permite ao professor criar turmas, compartilhar conteúdos, elaborar e corrigir tarefas, organizar o processo e comunicar-se com os estudantes.
	<b>Gmail:</b> correio eletrônico sem anúncios que possibilita a cria�o de marcadores, organiza�o por importância, filtros, etc.
	<b>Calendar:</b> agenda com possibilidade de compartilhamento que se integra com os demais artefatos como contatos do <i>Google</i> , <i>Hangouts</i> , <i>Gmail</i> , etc.
	<b>Vault:</b> � um “cofre” onde se pode arquivar e-mails e bate-papos, preservando-os e podendo consultá-los quando necessário.
	<b>Websites:</b> possibilita a cria�o de páginas para uma turma, um projeto ou equipe.
	<b>Docs; Sheets e Slides:</b> para criar e editar documentos, planilhas e apresenta�es em um ambiente virtual onde várias pessoas podem trabalhar de maneira conjunta e as altera�es são salvas automaticamente.
	<b>Forms:</b> cria formulários de pesquisas, testes, entre outros., reunindo os resultados em uma planilha ou gráficos.
	<b>Drive:</b> salvando os arquivos no drive, � possível acessá-los em qualquer dispositivo e compartilhá-los de forma rápida.
	<b>Photos:</b> � um espaço virtual para armazenamento de fotos e vídeos.
	<b>Google Cultural Institute:</b> reúne diversos artefatos, com histórias, em uma espécie de museu virtual.
	<b>Google Acadêmico:</b> plataforma de pesquisa de literatura acadêmica, com artigos, livros, teses, disserta�es, entre outros.
	<b>Open Online Education:</b> plataforma usada para criar e oferecer cursos <i>online</i> , podendo ser disponibilizado para um grande grupo de educandos; possibilita ainda a análise de desempenho dos estudantes.
	<b>Google Maps for Education:</b> oferece acesso a mapeamento, com informa�es visuais do mundo, possibilitando a discentes e docentes explorarem o mundo.
	<b>Hangouts:</b> conecta pessoas com vídeos, voz e texto, podendo ser usado em grupo para trabalho, estudo ou lazer.
	<b>Google Cloud Platform:</b> permite criar, testar e implantar aplicativos na infraestrutura.
	<b>Navegador Google Chrome:</b> navegador rápido e gratuito, com gerenciamento de administrador.

<sup>65</sup> Tradu o nossa do original em inglês: [...] include Gmail, *Google* Groups, *Google* Drive, *Google* Plus, *Google* Classroom and more other applications developed by *Google*. All this tools are based on cloud technology.



**Google Search for Education:** possui materiais para os docentes utilizarem com seus estudantes para ensiná-los a pesquisar e torná-los pensadores críticos e pesquisadores qualificados.

Fonte: Plataforma de suporte *online* do Google<sup>66</sup>.

Os artefatos da *Google For Education* possibilitam um ambiente de aprendizagem inovador que traz a tecnologia em prol da educação para sanar as necessidades dos estudantes da Era digital. Porém, para a adaptação destas mudanças é preciso não somente implementar Metodologias Ativas ou artefatos tecnológicos, mas também preparar e conscientizar os envolvidos. Conforme Segredo, Miranda e León (2017, p. 50): “Para desenvolver ambientes de aprendizagem mais poderosos e úteis, não é suficiente incorporar novas tecnologias, mas também é obrigatório introduzir novos critérios de ganhos e metodologias.”<sup>67</sup>.

As tecnologias, como a *Google For Education*, são agentes positivos para o ganho de tempo e agilidade entre discentes e docentes, bem como entre setores da instituição. Segundo pesquisa feita por Geiss (2017, p. 44), podemos verificar estes benefícios no “[...] compartilhamento de informações entre os setores do colégio (secretaria, coordenação e professores), também como relatos de satisfação e motivação por parte dos estudantes na utilização das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) em um contexto pedagógico”. Devemos lembrar que este processo de integração entre a tecnologia e a educação se dá a partir de um projeto bem elaborado, incluindo educadores, educandos e demais colaboradores.

Apesar das vantagens que descrevemos até o momento referentes ao uso das tecnologias digitais na educação, temos ciência que estas também têm suas desvantagens e/ou dificuldades de uso. Como principais desafios apontamos, embasados na pesquisa de Rezende (2017) realizada com três grupos de professores (os que fazem uso criativo, os que fazem uso tradicional e os que não fazem uso das TICs): Preconceito; Distanciamento Professor-Aluno; Uso Inadequado por risco de exposição, Desinteresse, Fascínio pela ferramenta ou desvio do foco de atenção.

No que tange ao preconceito, temos a “[...] percepção equivocada de que as TICs reduzem os esforços do professor, a ponto de se acreditar que tais tecnologias substituem o trabalho do docente” o que faz com que discentes e/ou docentes tornem-se hostis à tecnologia (REZENDE, 2017, p. 126). O distanciamento professor-aluno trata-se do comprometimento do contato

<sup>66</sup> Disponível em: <https://goo.gl/EKRp8> e <https://goo.gl/JDjFVT>. Acessado em 25 abr. 2019.

<sup>67</sup> Tradução nossa do original em inglês: For developing more powerful and helpful learning environments, it is not enough to incorporate new technologies, but it is also mandatory to introduce new learning criteria and methodologies.

presencial em que “[...] o professor perde o contato direto com seu aluno e o controle desse diálogo” (REZENDE, 2017, p. 127).

Já no que se refere ao uso inadequado da tecnologia na educação, vemos o risco de exposição que, conforme a pesquisa “[...] refere-se à possibilidade de o aluno se expor em ambientes como o Facebook e, como consequência, ter sua segurança comprometida” (REZENDE, 2017, p. 129). O desinteresse é descrito por Rezende (2017) como falta de esforço por parte do estudante no que refere-se à compreensão e apropriação do uso de artefatos tecnológicos. No que se versa sobre o fascínio pela ferramenta, notamos que “[...] as TICs podem ser tão atraentes, que o objetivo central – o processo de ensino-aprendizagem – é colocado em segundo plano” (REZENDE, 2017, p. 132). E o último viés do uso inadequado das TICs é o desvio do foco de atenção, pois o processo de ensino-aprendizagem precisa gerir uma “[...] diversidade de estímulos apresentados pelas TICs, bem como a dificuldade de se controlar o tempo gasto com elas” (REZENDE, 2017, p. 132).

A partir deste contexto, compreendemos que muitas vezes os estudantes possuem conhecimento sobre tecnologias digitais, principalmente redes de relacionamento, pois seu uso é fomentado constantemente em suas convivências. Porém, esses mesmos discentes apresentam dificuldades com artefatos tecnológicos voltados à educação devido à pouca experiência com eles.

Para que se possa realizar a gestão acadêmica de forma a integrar essas novas metodologias, precisamos compreender além delas e ter entendimento sobre a aprendizagem e seus elementos. A maneira como cada discente aprende afeta e, algumas vezes, requer mudanças na metodologia, o que influencia na gestão. E para compreender melhor esta questão, veremos abaixo compreensões sobre a aprendizagem.

## **2.7 Aprendizagem**

No intuito de compreender como se dá a construção do conhecimento por meios tecnológicos, descrevemos brevemente as três principais teorias clássicas de aprendizagem: empirismo, apriorismo e construtivismo. A primeira trata-se da “[...] teoria segundo a qual o conhecimento não só começa com a experiência como dela deriva” (DELEUZE, 2001, p. 121). De modo que a nossa única fonte de conhecimento segundo esta teoria é a experiência adquirida por meio dos sentidos, por meio físico, em que “[...] todo conhecimento deriva da experiência” (MORAES, 2003, p. 117).

A segunda teoria, o apriorismo, opõe-se à anterior, pois indica que a aprendizagem vem de algo intrínseco ao ser, ou seja, nascemos com predeterminações. Nesse sentido, Moraes (2003, p. 117) conceitua o apriorismo como “[...] a corrente epistemológica que procura explicar a aquisição dos conhecimentos pelos indivíduos a partir de fatores *a priori* ou inatos dos sujeitos”. Nessa perspectiva, as pessoas aprendem à medida que mobilizam suas características inatas, o que impossibilita a aquisição de conhecimentos externos de forma natural.

Já o construtivismo, conforme Moraes (2003) é algo que não pode se dar como concluído, pois é um processo que ocorre por meio da relação do ser com o objeto. Assim, segundo Perrenoud (1999), não há como uma interação externa agir se esta não for interpretada, percebida e assimilada pelo sujeito. Isso pois, “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 40).

Do mesmo modo, Freire (1977, p. 22) diz que “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. O mesmo autor ainda complementa que o conhecer não é algo que se obtém de forma passiva e sim por meio da curiosidade do sujeito, sua busca constante por desenvolvimento. Vemos que “[...] toda acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação” (PERRENOUD, 1999, p. 96).

Em vista disso, seguimos nosso estudo com base na teoria construtivista, pois ela se caracterizou como a mais pertinente e condizente com a perspectiva dos pesquisadores e com o referencial aqui exposto. Tal viés, associado às tecnologias digitais, nos afirma que a aprendizagem por meio destas se dá devido a uma interação externa e interna, à medida em que o estudante precisa estar preparado e engajado com sua aprendizagem para que qualquer metodologia, estratégia ou artefato venha a fazer sentido. A partir desta perspectiva, nos questionamos sobre a importância da busca por novas estratégias e metodologias de ensino. Outra pergunta que se aponta é referente a como compreender o estudante e encontrar uma maneira de prepará-lo e engajá-lo em seu próprio desenvolvimento.

Conforme Fossatti (2013), bons educadores utilizam as melhores metodologias que possuem para promover a aprendizagem, sentindo-se responsáveis pelo desenvolvimento dos estudantes. Portanto, além de conhecer os recursos que as tecnologias dispõem e saber utilizá-los, precisamos fazer uma “[...] associação com a metodologia mais adequada e relações eficientes entre os recursos e os conteúdos [...]” (BACICH, 2018, p. 132). Estes também são

formadores de vidas, pois estimulam vivências que denotam os sentidos de cada discente, divididos em: “[...] os criativos, os vivenciais e os atitudinais” (FOSSATTI, 2013, p. 16).

A educação deve compreender o mundo do sujeito e desafiá-lo a pensar criticamente e, para isso, o docente tem de refletir desta mesma forma, entendendo “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). O mesmo autor complementa: “[...] não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares” (FREIRE, 2001, p. 16).

O bom educador não vê o ato de educar como algo mecânico, mas sim o meio de tornar possível o desenvolvimento curioso de seus educandos. Fossatti (2013) pressupõe oito características principais para um bom educador, sendo: Alegria; Didática; Domínio do conteúdo; Responsabilidade; Atualização; Solicitude; Boa remuneração e Inteligência. Para Freire (2001, p. 36), aprender e ensinar são momentos do mesmo processo, o de conhecer, tal qual envolve “[...] busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade mas também satisfação, prazer, alegria”.

É dever do docente dar subsídios necessários para a formação de estudantes críticos, tornando-os analistas e não mais superficiais, o que implica na exigência de “[...] educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 13). Portanto, denota-se que o papel do educador não é apenas o de ensinar conteúdos, mas também de desenvolver o educando para pensar e a partir daí formar suas próprias ideias ou conclusões. Freire (2000) explica que a educação da qual precisamos é aquela capaz de formar estudantes críticos, curiosos, com raciocínio rápido, questionadores. Ou seja, necessitamos formar pessoas que pensem e sejam capazes de criar, sem medo de errar ou de usar sua criatividade.

A qualidade de uma Instituição de Ensino Superior (IES) depende inevitavelmente da qualidade de seus docentes e, por isso, deve-se dar importância ao desenvolvimento destes. Neste sentido, os autores Maciel e Shigunov Neto (2017, p. 7) elucidam que “[...] quem não pesquisa, não tem aula para dar [...]”, sinalizando que a busca por conhecimento de parte dos educadores é extremamente relevante. Os mesmos ainda complementam evidenciando que o professor não deve apenas transmitir conhecimento, sendo a pesquisa fundamental na docência, provocando mudanças, onde educandos desenvolvem uma visão pesquisadora.

Aprendizagem conforme Fairstein e Gyssels (2005, p. 23-24) é um processo psicológico, do qual podemos citar três elementos: 1) Processos emocionais: também chamados de processos afetivos, têm a ver com os sentimentos ou afetos da pessoa, sendo o desenvolvimento da

personalidade e da construção da identidade; 2) Processos cognitivos: também chamados de processos intelectuais, pois relacionam-se com essas capacidades, desenvolvendo a inteligência; 3) Processos psicossociais: intervêm na vida de relações do sujeito, com pessoas, objetos ou com o conhecimento, desenvolvendo tanto a personalidade, quanto a inteligência, ou seja, as capacidades de se relacionar positiva e proveitosamente com o meio em que vive. Esses autores remetem à importância de compreender as particularidades de cada pessoa, ou seja:

Como educadores, temos de considerar que cada pessoa é diferente, e que os motivos e formas por meio dos quais se põe em marcha o funcionamento da disposição emocional e do processo cognitivo de cada um são também particulares. Podemos dizer que cada um tem uma matriz de aprendizagem formada pelas dimensões cognitiva, emocional e psicossocial que foram se configurando ao longo de sua história de vida (FAIRSTEIN; GYSSELS, 2005, p. 28)

O ensino e a aprendizagem estão diretamente relacionados, sendo um processo mútuo, como afirma Freire (1996, p. 12): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A educação deve ser dialética, num movimento recíproco entre discentes e docentes. A partir da metodologia ativa, mesmo que o professor seja o responsável por ensinar e o estudante por aprender, em conjunto, eles podem construir novos saberes. Mesmo sendo processos diferentes, são dialéticos e acontecem juntos. Desse modo, acreditamos na teoria construtivista e consideramos que o processo de ensino-aprendizagem só ocorre quando há interação. A educação se constrói pela interação entre seres humanos e toda e qualquer metodologia, artefato ou estratégia, são apenas meios que auxiliam e contribuem para o processo educacional que se dá pela relação entre pessoas.

A aprendizagem ocorre quando ambos colaboram e ocorre quando há relação entre o conhecimento ensinado e o assimilado. As dificuldades de aprendizagem igualmente são uma questão relevante para a gestão acadêmica. Essas dificuldades podem ser de grande ou pequeno impacto, déficits globais ou específicos, atrasos ou dificuldades em pessoas sem deficiências físicas ou desvantagens culturais (SISTO, 2001).

Conforme complementa Oliveira (2001), o conhecimento gerado de estudos sobre estes déficits poderá permitir que sejam criadas novas estratégias de ensino que possibilitem a melhora na educação. Todos somos diferentes e cada pessoa tem sua personalidade única, aprende de uma maneira diferente por ter uma “bagagem” de conhecimento, de afeto, estilos, vivências e históricos familiares diferentes. Nesta perspectiva, Natel, Tarcia e Sigulem (2013,

p. 142) versam: “Adotar determinada estratégia, optar por certo caminho e decidir entre uma ou outra alternativa evidencia um jeito próprio e singular de lidar com as informações”.

Há uma insistência referente à necessidade de uma educação adaptada a cada educando, considerando que “[...] certos tipos são mais vulneráveis ao significado pessoal das coisas que estão aprendendo; outros se mostram impacientes diante das rotinas escolares; e, outros ainda, respondem mais àquilo que lhes parece útil e prático para sua vida” (KURI, 2004, p. 77). Entender as particularidades destes estudantes ajuda a esclarecer diferenças e fazer com que o docente tome consciência da maneira como cada um aprende e se relaciona, e assim possa desenvolver um ensino orientado por esses parâmetros, com estratégias provedoras de um aprendizado mais eficaz e duradouro (KURI, 2004). Conhecer e compreender essas individualidades pode auxiliar no planejamento educacional, proporcionando maior entendimento das informações, pelos educandos. Kuri (2004, p. 21):

Na educação, o conhecimento e a compreensão das diferenças tipológicas poderão fornecer subsídios para um planejamento educacional que seja mais bem aproveitado por alunos de diferentes tipos psicológicos, auxiliar na localização das dificuldades individuais de aprendizagem e também na criação de programas de aprendizagem mais adequados ao real aproveitamento dos alunos. Nas organizações, a tipologia poderá ser útil para orientar a organização de grupos de trabalho, identificar as capacidades a serem trabalhadas e a origem de conflito, bem como apoiar as propostas de reorganização de funções e tarefas.

Estudantes com dificuldades na aprendizagem, por vezes, não acreditam em sua própria capacidade em realizar com sucesso atividades educacionais. Chegam, até mesmo, a nem tentar realizar a tarefa, pois partem do princípio de que não sabem (SISTO; BORUCHOVITCH, 2001). Percebe-se, também, a falta de preparação por parte dos professores para técnicas de ensino, aumentando a dificuldade de aprendizagem por não estarem aptos a estes dilemas. A dificuldade de aprendizagem do aluno pode ser influenciada pelo meio em que a aprendizagem ocorre e não puramente por dificuldades cognitivas do aluno” (FELIPE, 2015).

### *2.7.1 Estilos de aprendizagem*

No ensino superior, assim como em outros níveis, os fatores nem sempre estão ligados ao cansaço físico, desorganização ou preguiça e para isso o professor torna-se peça chave para identificação, pois vivencia o cotidiano do aluno e pode identificar os problemas (FELIPE, 2015). A padronização e uniformização dos procedimentos e técnicas de ensino era muito utilizada, desconsiderando os modos particulares de como cada um aprende. Mas isso tem mudado, pois não basta oferecer conteúdo, é necessário levar em conta que o estudante deve

participar ativamente do processo educacional, com suas peculiaridades (NATEL; TARCIA; SIGULEM, 2013). Conforme Schons (2016, p. 129):

Ocorre que, por vezes, a formação em programas de *stricto sensu* e em áreas técnicas, a princípio, não aprofunda as estratégias de ensino-aprendizagem, muito menos estratégias de ensino-aprendizagem para a Educação Profissional e Tecnológica, o que gera uma carência e dificuldade na atuação do professor na EPT<sup>68</sup>.

Cada pessoa pensa, percebe, entende, concebe, reconhece e age de forma diferente das demais, e por existir essas distorções (atitudes distintas entre as pessoas), foram sendo criadas muitas tipologias ao longo do tempo para explicar as semelhanças e diferenças entre estudantes. Propostas estas, formadas para compreender as variações humanas básicas, caracterizando como, por exemplo, traços físicos, intelectuais, emocionais e até mesmo hereditários (KURI, 2004). Segundo Rubinstein (2003), gênero marca as semelhanças, e estilo marca as diferenças, e as dificuldades na aprendizagem podem surgir por conta do estilo de aprendizagem próprio de cada um. Cabe à instituição ajudar o discente a descobrir seu estilo próprio de aprendizagem.

Amaral (2007, p. 3) salienta que em um grupo de estudantes, em que todos partiram do mesmo nível de conhecimento em determinada matéria, e receberam as mesmas explicações, encontram-se diferenças de conhecimentos, pois cada um aprende de uma maneira diferente. Há vários fatores influenciadores que fazem com que isso ocorra, como a motivação, os conhecimentos prévios, a idade, entre outros, e por isso cada indivíduo tem uma maneira própria de estudar e aprender.

Para ter um resultado melhor na educação é necessário preocupar-se com questões intangíveis, como o estilo de aprendizagem de cada estudante, pois ao saber como se aprende, se tem maior facilidade para aprender, e entender “[...] os possíveis desconfortos do sujeito na relação com o conhecimento e saber” (RUBINSTEIN, 2003, p. 252). Estes estilos de aprendizagem são pessoais, sendo que cada indivíduo pode ter mais de um estilo (FAIRSTEIN; GYSSELS, 2005, p. 70). Os mesmos autores falam sobre as inteligências múltiplas, pois acreditam que haja mais de uma inteligência, sendo que cada uma é responsável por uma área cerebral, as quais descrevemos abaixo:

*Inteligência linguística:* permite narrar, relatar, tirar conclusões e resumir; *Inteligência lógico-matemática:* permite enumerar, deduzir, medir; *Inteligência musical:* permite reconhecer sons e perceber as nuances entre eles; *Inteligência pessoal:* permite interagir com demais, compreender outras pessoas; *Inteligência espacial:* permite distinguir formas e objetos com precisão, e transformar os objetos

---

<sup>68</sup> Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

do mundo pela imaginação; *Inteligência cinestésico-corporal*: permite usar o corpo com habilidade e para fins expressivos (FAIRSTEIN; GYSSELS, 2005, p. 71, grifos do autor).

Estilos de aprendizagem são as preferências ou estratégias que o indivíduo estabelece em seu próprio processo de aprendizagem, e cada pessoa possui suas características para entender e absorver informações. Assim, quando se entende os estilos de cada estudante da turma, é possível compreender como melhorar o ensino por meio da utilização de metodologias mais compatíveis com a sua forma de aprender (ROCHA, 2016, p. 5). Saldanha, Zamproni e Batista (2016) descrevem três estilos pessoais e os contextualizam em alguns âmbitos da vida: Estilo de aprendizagem; Memória; Para resolver problemas; Aparência geral; e Comunicação, conforme o Quadro 8 abaixo.

Quadro 8: Características dos estilos pessoais conforme Saldanha, Zamproni e Batista

	<b>VISUAL</b>	<b>AUDITIVO</b>	<b>CINESTÉSICO</b>
<b>Estilo de aprendizagem</b>	Aprende pela visão; observa demonstrações; gosta de ler e imaginar as cenas do livro; tem boa concentração; rápido na compreensão.	Aprende por instruções verbais; gosta de diálogos; evita descrições longas; não presta atenção nas ilustrações; move os lábios quando lê; subvaloriza.	Aprende fazendo, por envolvimento direto; prefere ir logo para a ação; não é bom leitor.
<b>Memória</b>	Lembra-se bem dos rostos, mas se esquece dos nomes; escreve e anota esquemas resumidos e simbólicos; lembra bem das imagens.	Lembra dos nomes, mas esquece os rostos; memoriza as coisas por repetição auditiva.	Lembra-se melhor das coisas que fez e não daquelas que ouviu.
<b>Para resolver problemas</b>	Delibera e planeja bem antes; organiza os pensamentos e tem boa visão das soluções e alternativas.	Fala sobre os problemas; testa as soluções verbalmente.	Ataca fisicamente o problema; ação; impulsividade; geralmente escolhe soluções que envolvem muitas atividades.
<b>Aparência geral</b>	Limpo; metucioso; gosta de ordem e de coisas bonitas.	Combinar roupas não é tão importante; prefere explicar suas escolhas.	Limpo, mas logo se desarruma por causa das atividades. Sem muito senso estético, conforto é essencial.
<b>Comunicação</b>	Quieto; não fala muito e se o faz muito rápido; impacienta-se quando tem que ouvir explicações longas; uso desajeitado das palavras; descreve coisas com detalhes; usa predicados verbais do tipo:	Gosta de ouvir, mas não consegue esperar para falar; descrições são longas e repetitivas; usa predicados verbais do tipo: “ouça, escute, deixe eu explicar...”.	Gesticula quando fala; não é bom ouvinte; fica muito perto quando fala ou ouve; perde rapidamente o interesse por discursos; usa predicados do tipo: “sinto que, pegue firme, concreto, ...” etc.

	“veja bem... é claro... brilhante” etc.		
--	--	--	--

Fonte: Saldanha, Zamproni e Batista (2016, p. 3).

O bom educador é aquele que considera as individualidades de cada educando, pois entendemos que para uma boa educação é preciso que esta esteja adequada aos educandos, ou seja, que os métodos de ensino condigam com os estilos de aprendizagem. Neste sentido vemos que “Se na atualidade a educação busca compreender e respeitar a diversidade humana, então, é imprescindível que haja relação dos modos de ensinar dos professores aos modos de aprender dos alunos” (NATEL; TARCIA; SIGULEM, 2013, p. 146).

Complementando o autor acima, Portilho (2008) diz que a partir do momento em que o professor tem ciência do estilo de aprendizagem de seus estudantes, poderá melhorar o planejamento de suas aulas, aproximando sua metodologia de ensino ao modo de aprender do estudante. O autor ainda salienta que o estilo de aprendizagem de cada pessoa sofre influência de sua cultura, suas vivências, as relações que possui, a história de vida, a afetividade recebida por familiares, dentre tantas outras questões, pois “[...] a cultura e as pessoas influenciam nossos estilos, inclusive os de aprendizagem” (PORTILHO, 2008, p. 216)

Segundo Zaibe e Chagas (2012) todo processo de entendimento tem início por meio de nossos sentidos, pois vem por meio de um evento externo e é percebido por um de nossos sentidos ou canais sensoriais. Amaral (2007, p. 5) descreve três grandes sistemas de representação mental da informação: o visual, o auditivo e o cinético. Observamos o sistema visual quando recordamos imagens. Já o sistema auditivo se apresenta nas lembranças de sons, músicas, vozes. Por último, o sistema cinético, que se expressa quando recordamos informações associadas a sensações ou movimentos. Porém, cada pessoa potencializa mais um sistema a outros, isto porque este se desenvolveu mais do que os outros. Podemos verificar tais informações no quadro 9.

Quadro 9: Características de cada estilo pessoal conforme Amaral

	<b>VISUAL</b>	<b>AUDITIVO</b>	<b>CINESTÉSICO</b>
--	---------------	-----------------	--------------------

<b>Conduta</b>	Organizado, ordenado e tranquilo. Preocupado com seu aspecto. Voz aguda e queixo empinado. As emoções se veem na cara.	Distrai-se mesmo sozinho. Move os lábios ao ler. Tem facilidade com as palavras. Sem preocupações com o aspecto físico. Monopoliza a conversa. Gosta de música. Expressa verbalmente suas emoções.	Responde às manifestações físicas de carinho. Gosta de tocar em tudo. Move-se e gesticula muito. Fala alto. Expressa suas emoções com movimentos.
<b>Aprendizagem</b>	Aprende o que vê. Necessita de visão detalhada e de saber para onde vai.	Aprende o que ouve, geralmente repetindo para si mesmo todo o processo. Perde-se ao esquecer um passo. Não tem uma visão global.	Aprende com o que toca e o que faz. Necessita estar pessoalmente envolvido em alguma atividade.
<b>Leitura</b>	Gosta das descrições. Às vezes, fica com o olhar perdido, imaginando o cenário.	Gosta dos diálogos e das obras de teatro. Evita as descrições longas. Move os lábios e não se fixa nas ilustrações.	Gosta das histórias de ação. Movimenta-se ao ler. Não é um grande leitor.
<b>Ortografia</b>	Não comete erros. “Vê” as palavras antes de escrevê-las.	Comete erros. “Fala” as palavras e as escreve de acordo com o som.	Comete erros. Escreve as palavras e testa se estão adequadas.
<b>Memória</b>	Recorda o que vê, por exemplo, os rostos, mas não os nomes.	Recorda o que ouve, por exemplo, os nomes, mas não os rostos.	Recorda o que fez, ou a impressão geral que tudo lhe causou, mas não os detalhes.
<b>Imaginação</b>	Pensa em imagens. Visualiza de maneira detalhada.	Pensa em sons. Não recorda os detalhes.	As imagens são poucas e pouco detalhadas, sempre em movimento.
<b>Armazenamento de informação</b>	Rapidamente e em qualquer ordem.	De maneira sequenciada e por blocos. Perde-se se indagado por aspectos isolados ou fora da ordem das perguntas.	Mediante a “memória muscular”.
<b>Comunicação</b>	Impacienta-se quando tem que escutar durante muito tempo.	Gosta de escutar, mas tem que falar sempre. Faz longas e repetidas descrições.	Gesticula ao falar. Não escuta bem a fala do outro.

Fonte: Amaral, (2007, p. 7).

O sistema visual compreende a aprendizagem por imagens, possibilitando agilidade na absorção de um grande volume de informações. É acionado quando, por exemplo, assistimos aulas à base de imagens, com figuras, ilustrações e etc. (AMARAL, 2007, p. 5). Pelo sistema auditivo, informações são adquiridas por meio de sons, a exemplo de quando ouvimos explicações, o qual é fundamental para a aprendizagem de idiomas e músicas (AMARAL,

2007). Nesse sentido, ouvir o som da própria voz pode ser um mecanismo eficaz para internalizar a informação. Já o sistema cinestésico tem sua aprendizagem associando informações a movimentos, como o que ocorre ao aprendermos um esporte. É um sistema lento, porém, muito mais duradouro pois, conforme Amaral (2007), é mais fácil esquecermos algo que vimos ou ouvimos do que andar de bicicleta.

Normalmente, ao fazermos uma ação acabamos por esquecer as demais como, por exemplo, neste momento de leitura provavelmente você não estava prestando atenção aos sons à sua volta, ao ar que respira ou às sensações que tem. Isto acontece porque nosso cérebro não consegue manter atenção em mais de uma coisa, e por isso acabamos selecionando uma para nos concentrar, que determina o que iremos entender (ZAIIBE; CHAGAS, 2012). Salientamos também que os “[...] estilos de aprendizagem de uma pessoa não são imutáveis e podem variar com o passar do tempo, de acordo com a situação de aprendizagem, com o conteúdo abordado ou até mesmo com as experiências de quem aprende” (ROCHA, 2016, p. 8).

Por que entender o sistema sensorial? Conforme Zaiibe e Chagas (2012), duas pessoas que utilizam sistemas diferentes podem ter problemas de comunicação caso não saibam desta diferença. Estes autores utilizam o exemplo de um casal, em que o homem utiliza predominantemente o canal visual e a mulher o auditivo. É possível que ele demonstre afeto com cartas ou flores, mas como a mulher utiliza o sensor auditivo com predominância, não entenderá por completo a reação do marido, esperando demonstrações auditivas. Assim, notamos que conhecer o tipo de acesso de alguém, ou seja, o padrão sensorial que normalmente utiliza, nos ajuda a manter uma comunicação melhor com esta pessoa, possibilitando que as informações sejam passadas da mais eficaz forma. E entender o próprio padrão e estilo de aprendizagem nos auxilia no entendimento de conteúdos mais facilmente, assim como também ajuda a:

1- Fazer com que uma pessoa tenha acesso ao tipo de experiência que é necessário para que compreenda o que lhe estamos comunicando; 2- Saber quando uma pessoa está conscientemente ouvindo, vendo, sentindo e quando ela está “longe”, abstraída em seus pensamentos subjetivos; 3- Estabelecer bom contato (rapport) com qualquer pessoa, de forma suave, eficaz e elegante; 4- Lembrar com mais facilidade de experiências, como, por exemplo, se quisermos nos lembrar do caminho que percorremos para chegar a um determinado local (ou onde guardamos um objeto que não conseguimos encontrar), basta que voltemos os olhos para cima e à esquerda (visual lembrando) (ZAIIBE; CHAGAS, 2012, p. 51-52).

Percebemos que entre visual, auditivo e cinestésico há diferenças relevantes e merecedoras de análise, principalmente ao falar em bem ensinar. Saber a maneira como cada educando aprende ou qual seu padrão sensorial nos possibilita planejar aulas mais adequadas

que repercutirão em informações proveitosas. Segundo Kolb (1984) cada pessoa tem um jeito próprio de aprender e, a partir dessa informação, o autor traz quatro dimensões conforme veremos mais detalhadamente no quadro 10: divergente, assimilador, convergente e acomodador.

Quadro 10: Características de cada estilo de aprendizagem segundo Kolb

<b>Dimensão</b>	<b>Características</b>
<b>Divergente</b>	Estudantes que possuem preferência por experiências concretas e observação reflexiva para sua aprendizagem.
<b>Assimilador</b>	Educandos que buscam conceituação e reflexões abstratas para aprender, com raciocínio indutivo e facilidade em criar modelos teóricos e abstratos.
<b>Convergente</b>	Indivíduos que utilizam a dedução, o abstrato e a experimentação como meio de aprendizagem, também por tentativa e erro.
<b>Acomodador</b>	Pessoas que têm preferência por experiências concretas e ativas na educação, executando planos e tarefas.

Fonte: Elaboração própria a partir de Kolb (2014).

Pela percepção de Kolb (2014) sobre uma compreensão cognitiva, convergente é o estilo de aprendizagem de pessoas que usam a dedução, o abstrato e a experimentação, utilizando-se de tentativa e erro. Como explica o autor: “[...] baseia-se principalmente nas habilidades de aprendizagem dominantes da conceituação abstrata e da experimentação ativa. A maior força dessa abordagem está na resolução de problemas, na tomada de decisões e na aplicação prática de ideias”<sup>69</sup> (KOLB, 2014, p. 114). Por outro lado, o divergente tem preferência por experiências concretas e observação reflexiva, são normalmente criativos e inovadores por serem bons observadores, pois possuem “[...] aprendizagem oposta ao convergente, enfatizando com experiências concretas e observação reflexiva. A maior força dessa abordagem está na capacidade imaginativa e consciência de significado e valores”<sup>70</sup> (KOLB, 2014, p. 114).

O estilo assimilador tende a ter seu processo de aprendizagem por conceituação e reflexões abstratas, possuem raciocínio indutivo e facilidade de criar modelos teóricos e abstratos. Segundo descreve Kolb (2014), essa abordagem possui maior força para o raciocínio indutivo e a capacidade de criar modelos teóricos. Em contrapartida, o acomodador possui um

<sup>69</sup> Tradução nossa do original em inglês: [...] relies primarily on the dominant learning abilities of abstract conceptualization and active experimentation. The greatest strength of this approach lies in problem solving, decision making, and the practical application of ideas.

<sup>70</sup> Tradução nossa do original em inglês: [...] has the opposite learning strengths from convergence, emphasizing concrete experience and reflective observation. The greatest strength of this orientation lies in imaginative ability and awareness of meaning and values.

estilo de aprendizagem no qual tem preferência por experiências concretas e ativas, pelas quais executa planos e tarefas. De acordo com Kolb (2014, p. 115): “[...] tem as forças opostas para assimilação, enfatizando a experiência concreta e experimentação ativa. A maior força dessa orientação reside em fazer coisas, executando planos e tarefas e envolvendo-se em novas experiências.”<sup>71</sup>.

Aprendizagem, segundo Felder e Silverman (1988), é um processo de duas etapas, sendo a primeira a recepção da informação e a segunda o processamento da mesma. Primeiramente, o conteúdo externo é captado pelos sentidos e torna-se interno, onde a mente seleciona o que irá internalizar ou não. Estes autores dizem que estilos de aprendizagem são preferências e particularidades dominantes da maneira como as pessoas percebem e processam as informações, sendo divididos em oito dimensões, como apresenta o quadro 11: sensorial, intuitivo, visual, verbal, ativo, reflexivo, sequencial e global.

Quadro 11: Características dos estilos de percepção conforme Felder e Silvermann

	Dimensão	Características
Percepção	Sensorial	Preferência de aprendizagem a partir de fatos, preferem resolver problemas com métodos já estabelecidos, sem adversidades ou surpresas, tentem ter melhores resultados em trabalhos práticos.
	Intuitivo	Preferem descobrir possibilidades, gostam de novidades e não sentem-se bem com coisas repetitivas, tendem a inovar e chegar mais rápido a resultados.
Input	Visual	Pessoas visuais gravam melhor coisas que veem, como imagens, figuras, diagramas, filmes, entre outros.
	Verbal	Pessoas verbais atentam-se mais a palavras, entendem melhor com explicações orais.
Organização	Indutivo	Aprendem mais profundamente partindo de exemplos específicos, como pesquisas, análises de dados e números, observam e compreendem o fato até chegarem nos princípios e teorias.
	Dedutivo	Aprendem a partir de regras e princípios, compreendendo-as primeiro para após deduzir consequências e aplicações, sendo o caminho inverso do indutivo.
Processamento	Ativo	Entendem melhor as informações quando são discutidas, aplicam conceitos ou quando eles próprios explicam esses conceitos para outros, gostam de trabalhar em grupo.
	Reflexivo	Entendem melhor quando possuem um tempo onde possam refletir sobre as informações, gostam de trabalhos individuais.
Entendimento	Sequencial	Indivíduos que aprendem de maneira contínua, com etapas e de uma forma lógica linear, normalmente procuram resoluções lógicas para solucionar problemas.
	Global	Indivíduos que aprendem de maneira aleatória, tendo uma visão geral do assunto, normalmente possuem boa capacidade de resolver problemas complexos rapidamente, mas sentem dificuldade em explicar como resolveram.

Fonte: Felder e Silvermann (1988)

<sup>71</sup> Tradução nossa do original em inglês: [...] has the opposite strengths from assimilation, emphasizing concrete experience and active experimentation. The greatest strength of this orientation lies in doing things, in carrying out plans and tasks and getting involved in new experiences.

Outra percepção sobre estilos de aprendizagem é descrita por Gardner (2013) como “pontos de entrada”, sendo os estilos de captação da informação de cada pessoa. Este autor os divide em seis, sendo eles: Narrativo: educandos que aprendem melhor por histórias ou relatos; Quantitativo/numérico: são estudantes que preferem envolver-se com números; Fundamental/existencial: discentes que buscam questões fundamentadas por meio de mitos ou artes; Estético: contempla estudantes que têm melhor resultado com obras de arte ou materiais harmônicos e de equilíbrio; Prático: preferem desenvolvimento ativo; Social: educandos que optam por envolvimento com os demais e ambientes onde possam vivenciar diferentes papéis.

Existem diversas teorias sobre estilos de aprendizagem, as quais podem e devem ser utilizadas no entendimento de cada indivíduo, no intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. No Quadro 12 apresentamos um resumo das principais teorias, no qual constam autores e elementos dos estilos.

Quadro 12: Resumo dos Autores e Estilos de Aprendizagem

Referência	Elementos dos estilos	Descrição sucinta dos elementos
Saldanha, Zamproni e Batista, 2016	Visual	Aprende pela visão
	Auditivo	Aprende por instruções verbais
	Cinestésico	Aprende fazendo, por envolvimento direto
Amaral, 2007	Visual	Aprende o que vê
	Auditivo	Aprende o que ouve
	Cinestésico	Aprende com o que toca e o que faz
Kolb, 1984	Divergente	Tendem a gostar mais de experiências concretas
	Assimilador	Entendem melhor por meio de conceituações abstratas
	Convergente	Preferem usar a dedução no seu raciocínio
	Acomodador	Gostam de aprender por meio de experiências ativas e concretas
Felder e Silvermann, 1988	Sensorial	Preferência de aprendizagem a partir de fatos
	Intuitivo	Preferem descobrir possibilidades
	Visual	Gravam melhor coisas que veem
	Verbal	Atentam-se mais a palavras, explicações orais
	Indutivo	Aprendem mais profundamente, partindo de exemplos específicos
	Dedutivo	Aprendem a partir de regras e princípios
	Ativo	Entendem melhor as informações quando são discutidas
	Reflexivo	Entendem com tempo para possam refletir sobre as informações
	Sequencial	Aprendem de maneira contínua, com etapas e de uma forma lógica linear
Gardner, 2013	Global	Aprendem de maneira aleatória, tendo uma visão geral do assunto
	Narrativo	Aprendem melhor por meio de histórias e relatos
	Quantitativo/numérico	Se interessam mais por conteúdos numéricos
	Fundamental/existencial	Enfatizam questões fundamentais como da existência
	Estético	São instigados por obras de arte ou materiais harmônicos
	Prático	Aprendem por meio de atividades, nas quais se envolvem
Social	Pessoas que têm preferência por aprendizagem em grupo	

Fonte: Elaboração própria a partir dos autores Saldanha, Zamproni, Batista (2016); Amaral (2007); Kolb (2014); Felder e Silvermann (1988); e Gardner (2013).

Percebemos que existem diversas teorias sobre os estilos de aprendizagem, o que contribui para o entendimento sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como optamos pela teoria construtivista acreditamos que não apenas existe um estilo individual de aprendizagem, como também há outras questões que influenciam o desenvolvimento, como por exemplo, o contexto, a interação, a cooperação, entre outros.

Além dos estilos de aprendizagem, também existem fatores emocionais, questões afetivas que interferem na absorção de conhecimento e alteram as características de cada indivíduo. Nesta perspectiva, Martinelli (2001, p. 99) assegura que “[...] situações como o abandono, a separação dos pais, a perda de um dos progenitores, um ambiente desfavorável a manifestação afetiva, a depreciação, são variáveis intervenientes no processo de aprendizagem humana”. Algumas questões interferem no baixo desempenho do educando, devendo-se levar em consideração aspectos “[...] cognitivos (que se refere ao estudo das aprendizagens humanas) e afetivos (análise dos traços de personalidade e de condutas mais adaptadas do ponto de vista emocional)” (MARTINELLI, 2001, p. 99). Tanto interferem, que as emoções extremas desviam a atenção e impossibilitam que possamos nos concentrar em qualquer outra coisa (GOLEMAN, 1995).

Vigotsky (1998) propõe a análise de pensamento e linguagem pela unidade, ou seja, não devendo separá-los, para que não se perca o significado e se analise como um todo. O afeto está diretamente ligado ao intelecto, fazendo relação do pensamento verbal com a consciência, o que “[...] demonstra a existência de um sistema dinâmico de significado em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (VIGOTSKY, 1998, p. 9).

Não somente na aprendizagem, mas também na docência existem influências afetivas, as quais traduzem o motivo de certos comportamentos e pensamentos. Freire (2001) comenta que sua maneira de educar teve influência da vivência com seus pais, pois desde o início de sua docência teve como prática o diálogo, por ter vivido isso em sua relação familiar. Conforme o relato de Freire (2001, p. 42): “Não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude”.

Segundo Goleman (2015), a educação desenvolve-se melhor em um ambiente onde existe apoio, segurança e amor, onde haja proximidade e conexão. Freire (1997, p. 9) acrescenta que: “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.”. Além disso, temos a ansiedade que prejudica

o desenvolvimento de conhecimento pelos estudantes, sendo que estes, segundo Goleman (1995), têm mais probabilidade de falhar, pois: “Se a tarefa é simples demais, entedia; se é desafiadora demais, resulta mais em ansiedade que em fluxo” (GOLEMAN, 1995, p. 106).

### *2.7.2 Influências afetivas no processo de ensino-aprendizagem*

Há algumas questões que norteiam os comportamentos humanos pela influência que exercem no “estado emocional”, que são eles: nossa fisiologia (necessidades corporais), nossos padrões de linguagem, nossos pensamentos e nossas crenças (ZAIBE; CHAGAS, 2012). Conforme uma pesquisa com crianças realizada por Goleman (1995), nos três ou quatro primeiros anos de vida são mobilizados conhecimentos com mais rapidez e facilidade, sendo que a aprendizagem emocional é a mais importante deste processo. O mesmo autor trata de alguns elementos que devem ser desenvolvidos para:

Para que uma criança esteja pronta para ir à escola, é necessário que ela já tenha um conhecimento básico: como aprender. O trabalho relaciona sete dos principais ingredientes dessa aptidão fundamental – todos relacionados com a inteligência emocional. Sendo elas: Confiança; Curiosidade; Intencionalidade; Autocontrole; Relacionamento; Capacidade de comunicar-se e Cooperatividade (GOLEMAN, 1995, p. 208).

Há uma variedade de fatores pessoais, como afetivos, de autopercepções, e ambientais que interferem na aprendizagem (LOUREIRO, 2008). A família é elemento extremamente importante nesse processo, e quanto mais rico este ambiente “[...] mais facilmente a criança consegue construir a lógica narrativa, organizar de forma mais rica a linguagem” (MORAN, 2010, p. 18). Martinelli acrescenta às questões fundamentais para a aprendizagem, trazidas por Goleman, a importância de um ambiente familiar adequado que ofereça equilíbrio emocional. Pois o estudante com “[...] condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chance de lidar com maior segurança e tranquilidade com seus sentimentos e pode desta maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada” (MARTINELLI, 2001, p. 114).

No mesmo sentido, Loureiro comenta que há influências internas e externas para a aprendizagem. Já os fatores externos são ligados à educação inadequada (2008). A partir destas discussões, percebemos que as emoções interferem na aprendizagem tanto de maneira positiva, quanto negativa. Desta forma, “Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação e nem a elaboram devidamente” (GOLEMAN, 1995, p. 92).

Conforme Goleman (2015) uma questão bastante importante quando se fala em ensino é a empatia cognitiva. Esta permite compreender como as pessoas veem o mundo e têm suas perspectivas sobre ele, fazendo com que tenhamos acesso ao modelo mental de cada um, o que facilita nos expressarmos de uma maneira com que o outro entenda. Segundo Zaibe e Chagas (2012) recebemos informações no mundo externo a partir dos sentidos – visão, audição, olfato, tato e gustação – que passam por nossos filtros de omissão, generalização e distorção – metaprogramas, valores, crenças e decisões – que são levados à representação interna e por consequência a estados emocionais, sentimentais e comportamentais.

Analisando os diversos fatores associados ao aprender e as dificuldades presentes neste processo, Loureiro caracteriza a aprendizagem como: “[...] uma situação complexa de interdependência em que os recursos pessoais e as condições do meio influenciam o processo de aprender e este como resultante influencia o desenvolvimento da criança e suas expectativas de realização” (2008, p. 67). É importante salientar a importância de analisar os múltiplos fatores envolvidos no processo de aprendizagem e suas influências no desenvolvimento e adaptação, ponderando o contexto em cada caso de modo particular (LOUREIRO, 2008). Como em nosso estudo de caso, percebemos que a Unilasalle possui docentes e discentes com vasta experiência anterior com tecnologias e/ou metodologias ativas de ensino, porém, outros com pouca ou nenhuma vivência com estes assuntos. Outro exemplo dessa interdependência é a mudança cultural da instituição em questão, a qual ainda está em implementação e possui boa aceitação por parte de alguns colaboradores, mas por outros não. Percebemos, por meio do diário de campo, colaboradores que se empenham em compreender as novas metodologias e buscam constantemente inovar em suas práticas pedagógicas, entendendo a importância de aliar a tradição à inovação. Por outro lado, notamos que existem colaboradores que repelem tais práticas, mostrando-se resistentes às mudanças que a instituição vem proporcionando, pois estão habituados à tradição cultural da instituição e por vezes desacreditam em novas possibilidades.

Agora que entendemos sobre as dificuldades de aprendizagem, os estilos de aprendizagem e as influências emocionais na educação, verificamos a importância de compreender e conceituar estratégias de ensino-aprendizagem, que são planos, métodos, técnicas, estratégias, etc., usadas para alcançar um objetivo ou resultado específico. Segundo Amaral (2007, p. 10), as estratégias de aprendizagem podem “[...] ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa; são conscientes e intencionais.”

Dificuldades de aprendizagem normalmente estão ligadas à falta ou incorreta estratégia de aprendizagem, porque estudantes “[...] com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar, geralmente, apresentam pouco domínio de estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas)” (SISTO; BORUCHOVITCH, 2001, p. 52). Educandos que não possuem uma estratégia adequada para si próprios, têm maior dificuldade de entendimento de qualquer conteúdo. Assim, vemos que os sistemas sociais possuem a presença de diferentes pessoas e grupos que veem o mundo de maneiras diferentes, o que recai sobre uma maneira distinta de entender o mundo. Goleman (2015) acredita que os sistemas educacionais deveriam trabalhar com princípios pedagógicos, como:

Respeitar a realidade e os processos de compreensão do aluno; Focar em questões que sejam reais para o aluno; Permitir que os alunos construam os próprios modelos e conceitos e testem as próprias maneiras de compreender problemas; Trabalhar e aprender juntos; Manter o foco na ação e no pensamento, no modo como eu ou nós precisamos agir ou nos comportar de forma diferente, não apenas pensar de forma diferente; Construir a competência dos alunos para que sejam responsáveis pelo próprio aprendizado; Encorajar dinâmicas de pares em que os alunos ajudem uns aos outros a aprender; Reconhecer os professores como projetistas, facilitadores e tomadores de decisão (mais do que “passadores de conteúdo”). (GOLEMAN, 2015, p. 98-99).

Segundo o autor, esse processo “[...] exige que os professores tenham profundo conhecimento do currículo, a ser continuamente desenvolvido mediante redes robustas de aprendizado entre seus pares” (GOLEMAN, 2015, p. 99). Além de implantar possíveis estratégias, é preciso ter clareza neste processo para não gerar transtornos aos alunos. Existem estratégias cognitivas que referem a comportamentos e pensamentos, e metacognitivas que são procedimentos adotados para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento como, por exemplo, em um jogo de xadrez, que planejamos qual estratégia pensar (AMARAL, 2007). No quadro 13 podemos compreender as cinco estratégias de aprendizagem trazidas por Amaral.

Quadro 13: Tipos de estratégias de aprendizagem

<b>Estratégias de ensaio</b>	Quando repetimos o que queremos aprender, verbalmente ou por meio da escrita.
<b>Estratégias de elaboração</b>	Ao criarmos relações entre o que já sabemos e as novas informações, fazendo analogias, resumos, elaborando perguntas.
<b>Estratégias de organização</b>	Ordem na estruturação do material a ser estudado, fazendo diagramas, mapas, estabelecendo tópicos prioritários.
<b>Estratégias de monitoramento da compreensão</b>	Quando passamos à consciência do grau de compreensão do material, percebendo o que foi compreendido e o que não foi, estabelecendo novas estratégias e questionamentos.

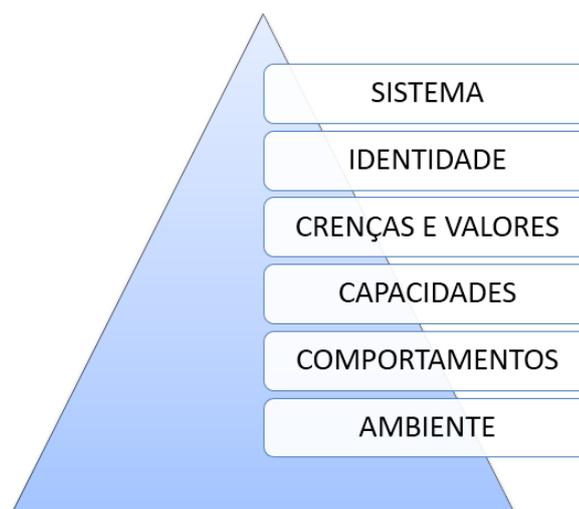
**Estratégias afetivas**

Manter a motivação, controlar a ansiedade e a frustração, mantemos também a atenção e o desempenho adequadamente.

Fonte: Elaboração própria a partir Amaral (2007, p. 11).

A fim de compreender melhor tais diversidades, Zaibe e Chagas (2012, p. 68) descrevem a Pirâmide de Níveis Neurológicos, que “[...] é um recurso bastante útil para aprendizagem, mudança e comunicação”. Por meio dela podemos entender nossas prioridades e dificuldades, e estabelecer objetivos e resultados. Tal pirâmide é composta de sua base para o topo por: Ambiente; Comportamentos; Capacidades; Crenças e Valores; Identidade; e Sistema, conforme apresenta a figura 5.

Figura 5: Pirâmide de níveis neurológicos



Fonte: Zaibe e Chagas, 2012, p. 68.

As descrições conforme Zaibe e Chagas (2012) referentes às camadas da Pirâmide de Níveis Neurológicos apresentada acima podem ser compreendidas da seguinte forma: 1º) Ambiente: Onde? Quando? Com quem faço? É a descrição física com detalhes do local onde exercemos nossas atividades, contendo, por exemplo, o fluxo de pessoas, o número de portas ou as condições de trabalho; 2º) Comportamentos: O que faço? O que faremos? São as ações diárias que desempenhamos tanto na vida profissional quanto pessoal; 3º) Capacidades: Como faço? É a direção de nossas ações, habilidades necessárias e o que devemos saber para tal atividade, contemplando desde nossas estratégias de pensamento até nossas ações; 4º) Crenças e Valores: Porque faço? São nossas crenças e valores que determinam nossas atitudes e o porquê de nossas escolhas e ações, são o que realmente importa, o que nos motiva, como por exemplo lealdade, honestidade e companheirismo; 5º) Identidade: Quem eu sou? É a identificação

pessoal, sua missão, quem você é dentro de tal equipe; 6º) Sistema: Para quem/Para quê? Quais são as interligações entre mim e demais integrantes da equipe ou até mesmo da empresa com outras concorrentes, a comunidade e o mundo, é a visão da empresa.

Estratégias de ensino são os meios pelos quais os docentes realizam o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é o método pelo qual elaboram suas aulas e desenvolvem os conteúdos. São várias as estratégias e Gil *et al.* (2012) destacam algumas delas como: Aula expositiva; Estratégia dialógica; Aprendizagem baseada em problemas (ABP); Aprendizagem baseada na utilização de mapas conceituais; Seminários; O método pedagógico dos projetos; e Atividades didáticas baseadas em artigos científicos, as quais podemos verificar no quadro 14.

Quadro 14: As sete estratégias de ensino segundo Gil *et al.*

<b>Estratégias</b>	<b>Explicativo</b>
Aula expositiva	“A aula expositiva consiste em uma dinâmica de sala de aula na qual o professor expõe os objetivos, conteúdos e metodologia e desenvolve os respectivos conteúdos mediante exposição oral dos mesmos” (p. 64)
Estratégia dialógica	“O papel do professor nesta aula é dialogar com os (as) estudantes sobre o que imaginam ou sabem sobre o tema” (p. 67)
Aprendizagem baseada em problemas (ABP)	“A educação problematizadora trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas. Apoiada nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos de recepção (em que os conteúdos são oferecidos aos estudantes em sua forma final), os conteúdos de ensino não são oferecidos aos estudantes em sua forma acabada” (p. 68)
Aprendizagem baseada na utilização de mapas conceituais	“Os mapas conceituais são diagramas de significados utilizados para representar conceitos, organizar e representar conhecimentos. [...] Neste sentido, os mapas conceituais são um recurso de aprendizagem que pode ser aplicado em diferentes momentos e situações estudadas, como por exemplo, na análise de artigos, fichamento de textos, resenhas, na organização de uma aula, dentre outros” (p. 70)
Seminários	“A universidade é um lugar de trocar saberes, onde se deve deixar o aluno criticar e se tornar cada vez mais envolvido na aula. No que se refere à prática pedagógica, os centros acadêmicos têm mostrado o seminário como uma das metodologias mais utilizadas pelos professores como meio didático para apresentação de trabalhos” (p.71).
O método pedagógico dos projetos	“A proposta metodológica baseada nos projetos configura-se como um trabalho coletivo, no qual é necessário que tanto o professor quanto os alunos sejam pesquisadores e sujeitos ativos deste processo” (p. 73).
Atividades didáticas baseadas em artigos científicos	“A utilização de artigos científicos em sala de aula tem sido adotada em uma variedade de formatos. Os principais objetivos apetrechados com a realização de atividades pautadas no emprego dos artigos científicos são: ensino e aprendizagem de conteúdo específicos de disciplinas dos cursos de graduação; aprimoramento de habilidades de comunicação oral e escrita em linguagem científica; familiarização com a literatura primária (localização, reconhecimento de características, leitura crítica e compreensão); compreensão sobre o processo de construção do conhecimento científico e familiarização com as atividades de pesquisa científica” (p. 74)

Fonte: Elaboração dos autores a partir Gil *et al.* 2012.

Por intermédio dos autores Gil *et al.* (2012) verificamos que a Aula expositiva elucida o conteúdo maximamente por meio de explicações faladas. Já a Estratégia dialógica também é oral, mas esta, por sua vez, possui foco na conversa entre docente e discente sobre seus

entendimentos. A Aprendizagem baseada em problemas (ABP) descreve os conteúdos como algo inacabado, em que é um problema a ser pensado e resolvido e a Aprendizagem baseada na utilização de mapas conceituais utiliza uma série de esquemas a fim de organizar os conteúdos já conhecidos em busca de dar suporte à aprendizagem. Contamos também com Seminários, que são ocasiões em que educandos e educadores dialogam e trocam conhecimentos. O método pedagógico dos projetos é representado por trabalhos em que docentes e discentes atuam de maneira conjunta em prol de um mesmo propósito. Por último, temos as Atividades didáticas baseadas em artigos científicos que possibilitam aos estudantes a obtenção de conhecimentos atualizados de seus conteúdos, além de se familiarizar com o modelo de artigo científico.

Neste tópico compreendemos que existem diversos estilos de aprendizagem que individualizam cada estudante, além de muitas estratégias de ensino-aprendizagem. Percebemos também a importância de entender as dificuldades de aprendizagem e motivos que podem causá-las. A partir dessas compreensões, acreditamos que o docente deve unir sua experiência às diferentes estratégias e metodologias de ensino, para melhor mediar o processo de ensino-aprendizagem de seus educandos. Sendo assim, no próximo tópico veremos as metodologias e técnicas de pesquisa utilizadas para o estudo de caso desta dissertação.

A aprendizagem ocorre de forma construtivista, por meio das interações entre o estudante e o meio, o docente, os colegas, o contexto, etc. Para que haja construção do conhecimento o educando precisa estar engajado nesse processo de ensino-aprendizagem para que por meio de suas relações, aos poucos, vá construindo e se construindo, num processo mútuo. Mas, acreditamos que outras teorias, como as de estilos de aprendizagem, também sejam relevantes para a compreensão desse processo, pois a maneira como cada pessoa aprende faz parte desse contexto, bem como as estratégias que cada docente seleciona ou elabora ou os meios utilizados.

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA UTILIZADA

Este tópico é dividido em sete subitens, nos quais aludimos à caracterização da dissertação, à relevância do estudo, à tipologia de pesquisa e aos procedimentos realizados. Temos embasamento a partir de Kauark, Manhães e Medeiros (2010), Minayo (2015), Gil (2008), Leão (2016), Bardin (2011), Yin (2001) e Vieira (2009) para a descrição das etapas percorridas. Inicialmente abordamos as características da pesquisa e, em um segundo momento, trazemos elementos em torno da sua relevância. A seguir, tratamos da contextualização do nosso campo empírico, a Universidade La Salle Canoas, seguindo para a caracterização dos participantes do estudo. Após, contextualizamos o percurso metodológico realizado, e avançamos para os procedimentos de.

Para compreender o momento científico atual, buscamos Santos (2008), o qual relata que vivíamos em um paradigma dominante, no qual apenas as ciências naturais eram relevantes. Mas um paradigma emergente surgiu no século XIX valorizando as ciências sociais e assim deu início a uma crise. O mesmo autor defende a ideia de não fazer mais sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais, e complementa justificando que “[...] tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (SANTOS, 2008, p. 32). Com o fim da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, passa-se a valorizar os estudos humanísticos (SANTOS, 2008).

Pesquisar exige rigor na busca pelos dados para que os resultados encontrados possam ser considerados válidos para o campo em questão que, por sua vez, consiste em um espaço simbólico, no qual lutas dos pesquisadores determinam, validam e legitimam representações. Charlot descreve (2006) que o campo de saber é mestiço, no qual cruzam e por vezes se fecundam “[...] de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos” (CHARLOT, 2006, p. 09). Outro conceito de campo é descrito por Bourdieu como “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20). E neste sentido, o mesmo autor diz que a “[...] noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (2004, p. 20). Charlot (2006) ainda apresenta uma definição mais específica para o campo educacional, ponderando que esta é uma área mestiça onde circulam conhecimentos, práticas e políticas.

Seguindo nosso percurso, realizamos a seguir a caracterização do estudo a fim de descrever a pesquisa desta dissertação.

### 3.1 Caracterização do estudo

Para a coleta de dados realizamos um estudo de caso na Instituição Unilasalle Canoas, localizada na cidade de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Esta escolha se deu devido à instituição ser pioneira no Brasil a implementar a *Google For Education*, tornando nossa pesquisa única. O município de Canoas teve início de seu povoamento em 1871 e em 1939 tornou-se cidade. Composta atualmente apenas por zona urbana possui, conforme divulgação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>72</sup>, aproximadamente 343.853 habitantes. A cidade desponta como novo setor, tendo a segunda maior rede de ensino do Estado<sup>73</sup>.

Por se tratar de uma pesquisa com ênfase não em representações numéricas, mas em análise aprofundada e detalhada do tema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Bardin (2011) a conceitua como apropriada para incorporar questões do significado e da intencionalidade, correspondendo a “[...] um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (BARDIN, 2011, p. 145).

Complementando o que diz a autora acima, Kauark, Manhães e Medeiros (2010) salientam que a pesquisa qualitativa possui interpretação de fenômenos e atribuição de significados, além de consistir em um estudo descritivo, no qual os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. A “Pesquisa ‘Qualitativa’ lida com fenômenos ([do grego *phainomenon*: aquilo que se mostra, que se manifesta] evento cujo sentido existe apenas num âmbito particular e subjetivo)” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 27).

### 3.2 Relevância do estudo

A relevância do estudo encontra-se articulada às suas justificativas, que transitam pelos campos: pessoal-profissional, acadêmico-científico e social, como detalhamos na sequência.

#### 3.2.1 Justificativa pessoal-profissional

---

<sup>72</sup> IBGE Cidades. Disponível em: <https://goo.gl/KSC7MN>. Acesso em: 05/02/2018.

<sup>73</sup> Prefeitura de Canoas. Disponível em: <https://goo.gl/AEqJi7>. Acesso em: 06/02/2018

De acordo com Minayo (2015, p. 42) “[...] a forma de justificar em pesquisa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e a prática do problema investigado à experiência do investigador”. Como justificativa pessoal para esta pesquisa temos a caminhada educacional por parte da autora que é graduada em Gestão de Recursos Humanos pela atual Universidade La Salle Canoas e acadêmica do Curso de Pedagogia. Desde 2013/01 a estudante se aproximou cada vez mais da instituição por se identificar com os seus princípios, especialmente a “Educação continuada e Valorização das pessoas”<sup>74</sup>. Após a conclusão da primeira graduação, a pesquisadora, interessada na área educacional e na continuidade pelo aprendizado, ingressou no grupo de pesquisa “Gestão Educacional nos diferentes contextos” em 2016 da Linha 2 - Gestão, Educação e Políticas Públicas, também na Unilasalle, onde manteve-se em desenvolvimento. O referido grupo de pesquisa proporcionou a participação em eventos, bem como a produção de artigos científicos<sup>75</sup>.

### 3.2.2 *Justificativa acadêmico-científica*

As tecnologias não são mais uma novidade dentro ou fora da instituição educacional. Porém, a utilização correta dos artefatos tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem, aliada às metodologias ativas ainda é, de certa forma, algo em desenvolvimento. Para se manter e acompanhar o desenvolvimento, as instituições de ensino superior têm se adaptado, buscando compreender as possibilidades que a tecnologia proporciona e assim desenvolvendo novas metodologias de ensino.

Os avanços tecnológicos têm provocado mudanças em todos os campos, inclusive na educação, que precisa se desenvolver, se adaptar e capacitar os colaboradores para a sua utilização. A busca pelo ensino de forma flexível e inovadora é grande e a partir daí pesquisas surgem a fim de encontrar a melhor forma de inclusão e gestão da educação digital. A Universidade La Salle iniciou um processo de mudanças em suas metodologias em 2013, e desde então passa por diversas alterações, e por isso esta pesquisa se torna significativa.

---

<sup>74</sup> Mais informações disponíveis em: <http://unilasalle.edu.br/canoas/a-universidade>.

<sup>75</sup> Com relação à produção acadêmica, temos quatro artigos publicados entre os anos de 2017 e 2018 Gestão de pessoas: Os benefícios do treinamento e desenvolvimento; Educação por meio das Novas Tecnologias: realidade e desafios; Metodologias ativas: A Google For Education como ferramenta disruptiva para o ensino-aprendizagem; Ludicidade e desenvolvimento: a importância do brincar na educação infantil. Estão em análise outros 23 artigos em diferentes revistas. No que se refere a participações em eventos, colaboramos com 15 artigos, distribuídos nos seguintes eventos: XV fórum FAPA; Sociology of Law 2017; SEFIC 2017; I Encontro Regional Educação de Qualidade 2017; Sociology of Law 2018; SEFIC 2018; VI Congresso Ibero-Americano de Investigação em Governança Universitária; X SINCOL - X Simpósio Nacional de Educação; 8º Fórum Nacional de IES Católicas; World Congress of Lasallian Chile 2019; Sociology of Law 2019.

Este estudo situa-se na linha 2 “Gestão, Educação e Políticas Públicas” da Universidade La Salle, vinculado ao grupo de pesquisa denominado “Gestão Educacional nos Diferentes Contextos”. Em vista das mudanças realizadas pela gestão acadêmica da instituição em prol das novas metodologias de ensino, principalmente a partir de 2016 com a escolha do pacote *GSuite* – aplicativos *Google For Education* –, vimos a importância de buscar e verificar os efeitos destas ações na gestão acadêmica.

Sabemos que existem pesquisas em torno desta temática, porém, este trabalho se mantém único, pois trata-se de um estudo de caso na Universidade La Salle Canoas, a qual ainda não passou por uma pesquisa mais detalhada referente às mudanças acarretadas neste período de transformação da gestão acadêmica devido à implementação dos artefatos da *Google For Education*. Outro fato relevante a ser destacado sobre esta pesquisa é que ela ocorre dois anos após o início da apropriação dos aplicativos *GSuite* na instituição em questão. Este processo, torna a pesquisa ainda mais relevante, pois desencadeou uma série de inovações dentro da instituição, tornando-a mais competitiva por sua diferenciação das demais instituições da região, e até mesmo do Brasil.

Além disso, a pesquisa cumpre o papel de gerar conhecimento original acerca de uma temática emergente, como é o caso das tecnologias aplicadas à gestão acadêmica universitária. Desta forma, poderá suscitar novos estudos na área. Nesse sentido Streck (2005, p. 14) afirma que “[...] todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”.

### 3.2.2.1 Delimitação do campo de conhecimento

Para desenvolver o conteúdo e construir conhecimento acerca das mudanças provocadas pela implementação das Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão da Unilasalle Canoas, buscamos mapear, selecionar e classificar Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD). Trabalhos estes, coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD<sup>76</sup>), Catálogo de Teses e

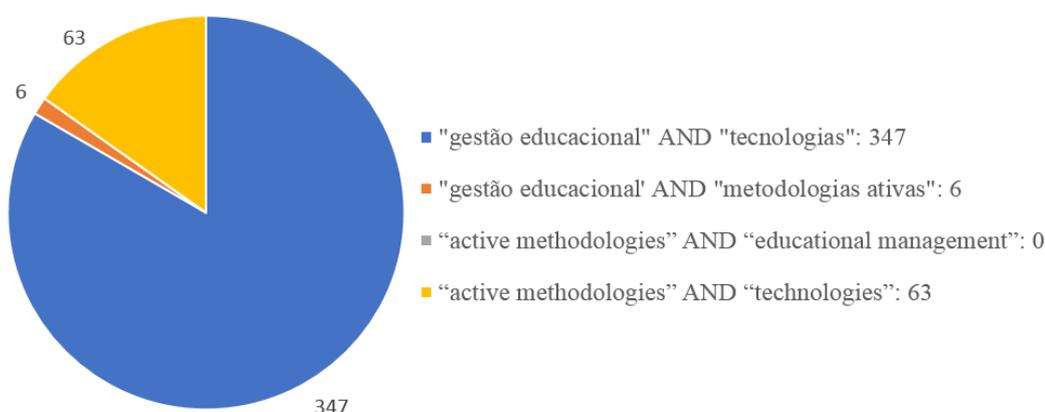
---

<sup>76</sup> Acesso em: <http://bdtd.ibict.br>.

Dissertações<sup>77</sup> e EBSCOhost<sup>78</sup>. Esta busca teve como primeiro critério de seleção o período de 2014 a 2019, ou seja, os últimos cinco anos.

Coletamos 47 trabalhos da EBSCOhost, todos periódicos; 272 trabalhos da BDTD, sendo 195 DM e 77 TD; e 97 trabalhos (76 DM e 21 TD) no Catálogo de Teses e Dissertações, chegando ao total de 416. Salientamos que para esta busca utilizamos os descritores gestão educacional (entre aspas) com “AND” e tecnologias (igualmente entre aspas) e em outro momento, utilizamos gestão educacional (também entre aspas) com “AND” e metodologias ativas (entre aspas como os demais). “AND” faz um refil na busca selecionando trabalhos que tenham em algum local as duas palavras mesmo que não seguidas. Este mesmo processo foi realizado com os descritores na língua inglesa, sendo “*active methodologies*” AND “*educational management*” e “*active methodologies*” AND “*technologies*”. Na gráfico 6 podemos ver o número de trabalhos encontrados a partir de cada descritor.

Gráfico 1: Número de trabalhos encontrados conforme cada descritor



Fonte: Elaboração própria, 2018.

O descritor “gestão educacional” AND “tecnologias” totalizou 347 trabalhos, correspondendo a 83,41%, “gestão educacional” AND "metodologias ativas" com seis trabalhos representando 1,44%. Já o descritor em língua inglesa "*active methodologies*" AND "*technologies*" teve um montante de 63 trabalhos selecionados, representando 15,15%, e "*active methodologies*" AND "*educational management*" não teve resultados. Portanto, notamos que o número de trabalhos que relacionam a gestão educacional às metodologias ativas e aos artefatos

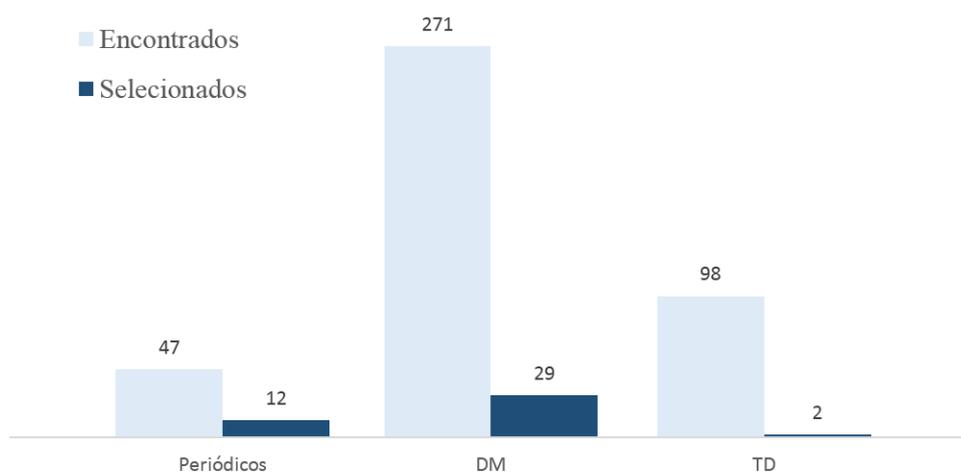
<sup>77</sup> Acesso em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>.

<sup>78</sup> Acesso em: <http://web.b.ebscohost.com>. Business Source Complete (EBSCO) é “a mais completa base de dados acadêmica na área de negócios do mundo. Oferece conteúdo bibliográfico, texto completo, índices e resumos de periódicos científicos acadêmicos, relatórios econômicos, perfis de empresas, etc.”. Mais informações em: <https://goo.gl/g4nVG1>.

tecnológicos ainda é escassa, quando focamos o ensino superior, demonstrando a necessidade de investigar este tema, como estamos propondo nesta dissertação.

Após leitura dos títulos e resumos, tendo como critério de relevância a verificação de conteúdos pertinentes – descartamos os materiais que não se tratavam da área educacional, não possuíam boa referência Qualis<sup>79</sup> ou haviam sido publicados há mais de cinco anos (salvo em casos de extrema pertinência do conteúdo) –, selecionamos 43 trabalhos - 12 periódicos, 29 DM e 2 TD. Para o mapeamento, identificação, classificação e análise, buscando identificar aspectos relevantes por diferentes autores, épocas e localidades. Finalizada a pré-análise conforme Bardin (2011) passamos de um total de 416 trabalhos para 43 como podemos ver no gráfico 2.

Gráfico 2: Total de trabalhos encontrados X selecionados



Fonte: Elaboração própria, 2018.

Mantivemos então 25,53% dos artigos inicialmente encontrados. Referente às dissertações de mestrado, foram selecionadas 10,62% e no que se refere às teses de doutorado, mantivemos 2,04%. Verificamos que as pesquisas sobre a temática desta dissertação não são tão numerosas, principalmente por tratarmos um tema que se debruça sobre as novas metodologias e suas implicações na gestão acadêmica de Instituições de ensino superior, o que reafirma a importância desta pesquisa. A seguir realizamos a descrição da metodologia utilizada.

### 3.2.3 Justificativa social

<sup>79</sup> A Plataforma Sucupira possibilita a verificação da qualificação de revistas científicas realizada a partir do sistema Qualis-Periódicos. Disponível em: <https://goo.gl/9wUaQA>.

Os avanços tecnológicos têm ocasionado uma série de mudanças sociais, tanto em aspectos individuais, de comportamento, pensamento, entre outros, de caráter global por meio do contato e troca de conhecimento entre pessoas de diferentes locais, culturas, padrões sociais, e etc. Sobre o tema, Moran (2004, p. 354) explicita: “Pela educação comunicativa vamos construindo redes complexas de interação pessoal, grupal e social. Quanto mais ricas estas redes, mais nos realizaremos como pessoas e mais úteis nos tornaremos para os grupos e organizações aos quais nos vinculamos”.

A sociedade necessita de pessoas preparadas e adaptadas a essas inovações digitais, “[...] pessoas inovadoras, que se adaptem a novos desafios, possibilidades, trabalhos, situações” (MORAN, 2004, p. 353). Para isso é preciso que a educação se desenvolva junto com as tecnologias, fazendo uso delas a favor da interação e da busca por conhecimento, formando pessoas conscientes sobre a realidade da sua sociedade e de outras.

Conforme Moran (2011, p. 45) “[...] cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais”. A partir desta ideia entendemos a importância desta pesquisa em torno das mudanças na gestão acadêmica, causadas pelas tecnologias e seus artefatos, pois assim daremos mais um passo pelo conhecimento em torno desta possibilidade de desenvolvimento que a tecnologia propõe à sociedade.

#### *3.2.4. Problemática da pesquisa*

O **problema** desta pesquisa questiona: Quais são as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente pela *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle?

#### *3.2.5. Objetivo Geral de pesquisa*

Assim, o **objetivo** da pesquisa que apresentamos constitui-se em: Analisar as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas.

#### *3.2.6. Objetivos Específicos de pesquisa*

A partir do problema e objetivo geral da pesquisa, consideramos como **objetivos específicos**:

a) Definir os principais conceitos de metodologias de ensino-aprendizagem na história da educação.

b) Compreender as diferentes estratégias de ensino e as principais características dos estilos de aprendizagem no alinhamento com as Novas Metodologias.

c) Apresentar as principais ações desenvolvidas pela Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas por meio dos artefatos da Google For Education;

d) Investigar as implicações provocadas pelas Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle Canoas.

### **3.3 O universo da pesquisa e os sujeitos de estudo**

Assim como anteriormente destacado na relevância acadêmico-científica, a escolha da Universidade La Salle Canoas se deu de forma intencional, pelo fato de a instituição estar passando por um processo de mudanças e adaptações para acomodar as novas metodologias, principalmente por meio dos aplicativos *Google For Education*. Outro importante motivador por esta escolha, assim como descrito na relevância pessoal-profissional, é a proximidade da pesquisadora com a instituição.

A Universidade La Salle pertence à Rede La Salle, que é mantida pela Sociedade Porvir Científico, e teve sua primeira fundação no Brasil em 1907 no bairro Navegantes, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Em agosto de 1972, por decisão do Conselho da Mantenedora, foi criado o Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), dando início às atividades do Ensino Superior. No ano de 1986 a universidade passou a oferecer cursos de pós-graduação lato sensu. Em 1998 passou à categoria de Centro Universitário e foram desenvolvidos diversos novos cursos de graduação. No ano 2000 foram criados outros dez cursos e alguns já existentes foram reeditados.

Já em 2006 foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o curso de Mestrado Acadêmico em Educação com início em março de 2007. Os cursos de Mestrado Acadêmico em Avaliação de Impactos Ambientais e Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais iniciaram em 2009. O Mestrado em Saúde e Desenvolvimento Humano foi aprovado em 2013 e o Mestrado Acadêmico em Direito e Sociedade recomendado em setembro de 2013. Assim, a IES foi se desenvolvendo até ser reconhecida como Universidade em 2017.

A pesquisa empírica se dará na instituição Unilasalle, na qual, considerando nosso objetivo de pesquisa, elencamos os colaboradores mais envolvidos com a gestão acadêmica no que diz respeito à inserção das novas metodologias na instituição, que são: profissionais que trabalham diretamente com a gestão acadêmica, cargos estratégicos de coordenação, gerência ou direção, entre outros. Para a seleção dos sujeitos foram adotados os seguintes critérios: a) Ser funcionário da Universidade La Salle; b) Estar na instituição desde 2016, quando foi implantada a *Google For Education*; c) Ser membro da Reitoria, gestor de área, ser membro da Equipe Responsável pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) ou da Equipe Executiva Novas Metodologias e Formação *Google For Education*; d) Aceitar participar do estudo, com concordância ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), inserido na primeira página do questionário, ao qual, selecionando “Sim” aceitou prosseguir com o processo.

### **3.4 Percurso metodológico e instrumentos para a coleta de dados**

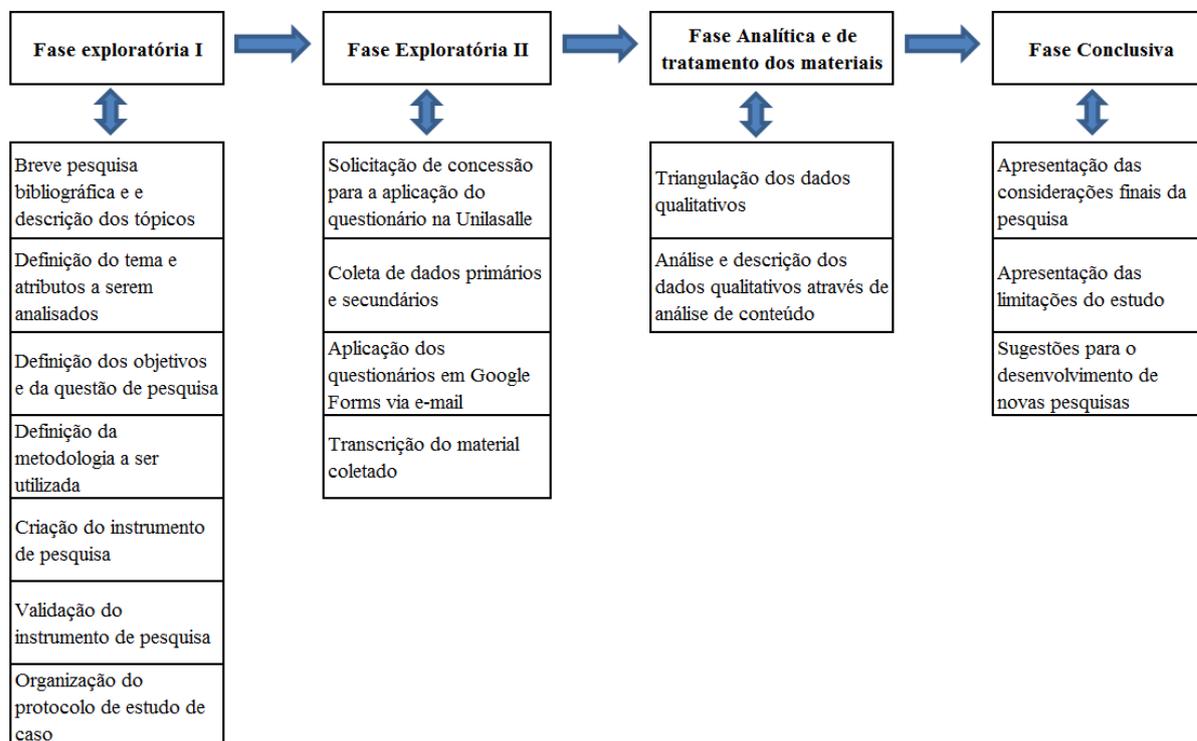
No processo para realização desta dissertação, passamos inicialmente pela escolha do tema que, segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 46-47) é influenciada por dois principais fatores, que são: “Fatores internos - afetividade em relação a um tema ou alto grau de interesse pessoal; [...] Fatores Externos - a significação do tema escolhido, sua novidade, sua oportunidade e seus valores acadêmicos e sociais”. Assim, levamos em consideração também o gosto pelo assunto a ser trabalhado, o tempo disponível para tal, ter consciência das limitações de conhecimentos. Além disso, tomamos o cuidado para escolher um assunto de interesse, verificando previamente a disponibilidade de material para consulta.

Continuando, os autores acima trazem outra das etapas iniciais, a escolha dos objetivos, que é a definição dos objetivos, a qual, segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 52) “[...] determina o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa. Objetivo é sinônimo de meta, fim”. Estes podem ser divididos em objetivos gerais e específicos, lembrando que os enunciados devem iniciar com verbo no infinitivo.

Outra autora que descreve etapas de uma pesquisa é Minayo (2015, p. 26), que divide o processo em três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental”. Assim, descreve na fase inicial, chamada de exploratória, a definição e delimitação do objetivo, e também o momento de desenvolver a metodologia, cronograma, e demais itens necessários para preparar a entrada em campo (MINAYO, 2015). Na sequência, conforme Gil (2008, p. 60) “[...] há a necessidade de se consultar material

adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e a sua fundamentação teórica”. Com base em tais teóricos, descrevemos quatro principais fases da pesquisa com os itens abordados em cada uma na figura 6.

Figura 6: Fases da metodologia de pesquisa utilizada



Fonte: Elaboração própria a partir do referencial teórico.

Diante deste tema, consideramos pertinente a pesquisa bibliográfica para obtermos conhecimento do que já vem sendo estudado sobre o tema, reconhecer os passos dados e assim podermos avançar. Este tipo de estudo é descrito por Gil (2008, p. 50) como aquele “[...] desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, com o fato de ter uma ampla cobertura de fenômenos, muito além das que alcançaria se buscasse diretamente. Por sua vez, Leão (2016, p. 107) descreve a pesquisa bibliográfica como aquela “[...] que predominantemente utiliza informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado na tentativa de resolver um problema ou adquirir conhecimento sobre um determinado assunto”. Complementando nossa escolha, Fonseca (2002, p.32) afirma:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre

o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Além da pesquisa bibliográfica, também se faz de extrema importância a documental, semelhante à anterior, porém, esta “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Trata-se da busca por “[...] documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, [...] relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.” (GIL, 2008, p. 51). Nesta etapa, foram utilizados os seguintes documentos para análise: Material institucional apresentado em palestras, reuniões e eventos; Plano de Desenvolvimento Institucional; Projeto Pedagógico Institucional; Proposta educativa lassalista; e Plano de Formação docente *Google For Education*.

Passamos então para a fase de análise do conteúdo, descrita por Bardin (2011) como um conjunto de métodos para o estudo com a finalidade de “[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

Em conformidade com a proposta de pesquisa desta dissertação, o estudo de caso apresenta-se como uma metodologia competente para dar conta do tema, pois, conforme Gil (2008, p. 57-58) é “[...] caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. Este delineamento de pesquisa vem sendo frequentemente utilizado com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p. 58).

Para isso, nos apropriamos do diário de campo que, segundo Minayo (2015), consiste em anotações de todas as informações que não fazem parte do material formal. Tais informações são registradas em um caderno, ou arquivo digital como o *Google Docs*, que foi o meio utilizado por nós. Tais observações foram obtidas por meio da inserção da pesquisadora como bolsista institucional e, mais tarde, como bolsista Capes, com 20 horas semanais e estágio docência, o

que possibilitou sua participação na formação *Google Educator* em 2018 – da qual obteve a certificação *Google Educator 1* em 2018 e *Google Educator 2* em 2019. Além disso, permitiu a presença em eventos, reuniões, entre outros, bem como o acesso a documentos institucionais não disponíveis publicamente. A imersão da investigadora proporcionou a composição do diário de campo com conversas informais, cerimônias, eventos, reuniões, formações, palestras, comportamentos, documentos compartilhados com a mesma pelo *Google Drive*, entre outros.

No mesmo sentido, Oliveira (2018) indica o diário de campo como um instrumento complementar que objetiva organizar as observações do pesquisador. O mesmo autor argumenta dizendo que este meio de coleta de dados serve para registrar situações e acontecimentos com impressões pessoais, percepções do investigador, hábitos e costumes que possam agregar ao tema pesquisado.

Além disso, incluímos em nosso estudo de caso, uma pesquisa empírica com oito questões (objetivas e dissertativas) aplicadas por meio do *Google Forms*, para professores e gestores da Unilasalle. O questionário tem caráter anônimo, sem nenhum contato direto com os respondentes nem os dados de quem o preencheu. Neste sentido, Yin (2001) descreve o estudo de caso como uma investigação empírica que compreende uma coleta de dados para análise de um fenômeno da vida real. Trata-se de uma estratégia de pesquisa que mapeia, descreve e analisa o contexto, as relações e as percepções de dada situação, fenômeno ou episódio. Leão (2016, p. 108) conceitua esta metodologia como o “[...] estudo aprofundado e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

O Estudo de Caso necessita de uma cuidadosa preparação do pesquisador e conhecimento das condições da investigação, além de constituir uma situação única contendo diversas variáveis (YIN, 2001). Para aumentar a credibilidade de nossa pesquisa, seguimos a indicação deste autor, quando o mesmo descreve o que indica o protocolo do estudo de caso para este fim, ao esclarecer que: “O protocolo é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao conduzir o estudo de caso” (YIN, 2001, p. 89). A partir das orientações a seguir, elaboramos nosso protocolo que se encontra no anexo B.

**Uma visão geral do projeto do estudo de caso** (objetivos e patrocínios do projeto, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o tópico que está sendo investigado); **Procedimentos de campo** (credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos); **Questões do estudo de caso** (as questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve manter em mente ao coletar os dados, uma planilha para disposição específica de dados e as fontes em potencial de informações ao se responder cada questão); **Guia para o relatório do estudo de caso** (resumo, formato de narrativa e especificação de

quaisquer informações bibliográficas e outras documentações) (YIN, 2001, p. 89-91, grifos nossos).

Yin (2001) descreve como uma das características deste método, a utilização de perguntas possibilitando o estudo aprofundado da situação. Para tal, entre os métodos de pesquisa empírica, elegemos o questionário, devido a este ser um meio ágil, sigiloso e flexível, tornando-se mais favorável aos pesquisados. Verificamos que este modo de pesquisa é adequado para nossa investigação devido a algumas vantagens descritas Gil (2008):

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p. 122)

O questionário é um método de pesquisa que possui três tipos de perguntas, sendo elas: abertas, nas quais o sujeito pesquisado tem um espaço para responder discursivamente; fechadas, sendo que neste modelo há alternativas para que se escolha a resposta; e dependentes quando só se possibilita responder se a pergunta anterior for condizente, como no exemplo de Gil (2008, p. 123): “[...] só é conveniente perguntar acerca da opinião acerca do atendimento numa unidade de saúde se a pessoa tiver informado que foi atendida na respectiva unidade”. Gil (2008, p. 121) conceitua o questionário como “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

O método escolhido pela autora elege os questionários de autoaplicação enviados, conforme orienta Vieira (2009): entregues aos respondentes para que eles próprios respondam e enviem de volta, desenvolvido no *Google Forms*. Este autor também traz a vantagem da agilidade no processo a partir deste artefato tecnológico, porém, salienta que é importante verificar se todos os respondentes selecionados terão acesso à internet, ou seja, “[...] os questionários são facilmente distribuídos, a coleta e o processamento dos dados são rápidos. No entanto, [...] antes de fazer um levantamento de dados por e-mail ou pela Internet, considere quem poderia ser contatado” (VIEIRA, 2009, p. 19).

É importante ter alguns cuidados ao elaborar as questões, pois assim como Vieira (2009, p. 57) salienta, “[...] questões bem formuladas são essenciais para o sucesso de um levantamento de dados”. Para obter os melhores resultados é importante que as perguntas sejam bem

elaboradas, levando em consideração a capacidade de retorno dos respondentes, além de claras e objetivas, facilitando o entendimento. Para tanto, existem algumas sugestões que Vieira (2009, p. 57) trata como básicas para a elaboração de questionários: “1. Use sentenças curtas. Sentenças longas podem confundir. 2. Use palavras simples e diretas, adequadas ao nível de respondentes. 3. Capriche na formatação. 4. Enfatize as palavras cruciais. Use itálico, negrito, ou sublinhado. 5. Numere as questões.”

Para a questão número quatro, especificamente, utilizamos a escala *Likert* que possui caráter simples ao buscar compreender uma avaliação como, por exemplo, o grau de favorabilidade. Ou seja, neste tipo de pergunta: “Pede-se a certo número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados [...]” (GIL, 2008, p. 144).

Antes de aplicar o questionário, é preciso estabelecer os participantes e, para isso, consultamos Gil (2008) e elegemos dentre as tipologias apresentadas por ele, a modalidade por tipicidade ou intencional. Esta por sua vez é

[...] um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado (GIL, 2008, p. 94).

Elaboramos as questões de forma a atender os objetivos específicos da pesquisa, contendo assim os principais temas abordados pelo estudo. Após esta etapa, validamos o questionário desenvolvido através do *Google Forms*<sup>80</sup> no grupo de pesquisa “Gestão Educacional nos diferentes contextos” em que a pesquisadora está inserida. A validação foi realizada enviando o questionário a seis membros do Grupo de Pesquisa, pedindo sua opinião com relação à clareza, sendo um com título de doutor, três doutorandos e dois graduandos. Esta diversidade busca abranger diversos níveis de compreensão das perguntas.

Recebemos, entre as sugestões, a de alterar na questão dois<sup>81</sup> o termo “estilos de aprendizagem” por “formas de aprendizagem”, porém, não efetuamos o ajuste pois entendemos que as questões devem estar conectadas ao nosso referencial, o qual utiliza o primeiro termo. Do mesmo modo, foi indicada a troca de “dos aplicativos” para “das soluções” na questão sete<sup>82</sup>,

<sup>80</sup> Disponível em: <https://goo.gl/vH7wxS>. Acesso em: 02 fev. 2018.

<sup>81</sup> De que maneira as novas metodologias de ensino podem auxiliar estudantes em seus diferentes estilos de aprendizagem?

<sup>82</sup> Você percebe mudanças na gestão acadêmica da Unilasalle, provocadas pelas novas metodologias, especialmente por meio dos artefatos da Google For Education? Em caso afirmativo, quais?

porém, realizamos a troca para o termo “dos artefatos” atendendo de forma parcial o validador mas não nos distanciando da pesquisa. Além disso, recebemos observações para refletir sobre identificar a área em que o respondente atua como líder, porém, por entender que existem áreas com poucos integrantes, isso implicaria na quebra do anonimato. Outro item apontado para reflexão foi o uso de “grau de favorabilidade” e o número de opções da escala Likert na questão quatro<sup>83</sup>, mas não realizamos alterações, pois acreditamos na importância de quantificar aqueles que não se posicionam sobre o uso dos artefatos *Google For Education* com a opção “Indiferente”.

Feito isso, passamos pela etapa de codificação dos dados a fim de manter os sujeitos da pesquisa em anonimato e garantir a veracidade das respostas. Dessa forma, nomeamos os sujeitos da pesquisa, para fins de transcrição das respostas obtidas anonimamente, com a letra S de sujeito e a numeração aleatória de 1 a 16: S1, S2 e assim por diante. Feito isso, cruzamos os resultados obtidos pela pesquisa bibliográfica e questionário realizando a categorização, que é conceituada por Bardin (2011, p. 146) como “[...] um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: O inventário: isolar os elementos. A classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens”.

Posteriormente, no tópico quatro verificamos a análise e interpretação dos resultados que se dá por meio da descrição dos dados, sobre a qual Gil (2008, p. 175) esclarece que, por não apresentar levantamentos quantitativos, sem fórmulas ou receitas, “[...] passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. Esta etapa é descrita por Minayo (2015, p. 26) como Análise e tratamento do material empírico e documental, que “[...] diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas”.

Tivemos como principal orientador metodológico Gil (2008), porém, também houve outros autores que vieram a complementá-lo como Kauark, Manhães e Medeiros (2010), Bardin (2011), Minayo (2015), Leão (2016), Vieira (2009) e Yin (2001). No quadro 15 verificamos as etapas pelas quais passamos e em que cada autor nos orientou:

Quadro 15: Etapas da pesquisa e sua orientação

ETAPA 1	Definição do tema e dos objetivos	Kauark, Manhães e Medeiros (2010) e Minayo (2015)
ETAPA 2	Pesquisa bibliográfica	Gil (2008), Leão (2016), Fonseca (2002) e Bardin (2011)
ETAPA 3	Estudo de caso	Gil (2008), Leão (2016) e Yin (2001)

<sup>83</sup> Qual é o seu grau de favorabilidade ao uso de artefatos *Google For Education* para novas metodologias de ensino? a) Totalmente favorável; b) Moderadamente favorável; c) Indiferente; d) Moderadamente contrário; e) Totalmente contrário.

	Análise documental	Gil (2008)
	Diário de campo	Minayo (2015) e Oliveira (2018)
ETAPA 4	Elaboração e aplicação do questionário	Gil (2008) e Vieira (2009)
ETAPA 5	Codificação e categorização	Bardin (2011)
ETAPA 6	Análise e interpretação dos resultados	Gil (2008) e Bardin (2011)

Fonte: Elaboração própria a partir dos autores

Elegemos, a partir dos autores, sete etapas metodológicas para esta pesquisa de mestrado, sendo elas: Definição do tema e dos objetivos; Pesquisa bibliográfica; Análise documental; Estudo de caso; Elaboração e aplicação do questionário; Codificação e Categorização; e Análise e interpretação dos resultados. Após a compreensão das etapas sinalizadas pelos autores para validação do estudo, veremos a seguir a descrição mais detalhada dos procedimentos de análise de dados.

### 3.5 Procedimento de análise dos dados

Utilizamos para esta etapa a análise de conteúdo que, conforme Bardin (2011, p. 49) “[...] toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência)”. Este método de análise tem como objetivo “[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 48).

No percorrer da análise dos resultados, vemos que a principal característica da técnica de interpretar está no seu olhar atento aos detalhes, contemplando na observação além do objeto, tudo ao seu entorno. Ou seja é compreender não apenas o objeto, pelo simples fato de ser ou fazer algo, mas sim o todo. Nesse sentido, se faz necessário entender que a técnica de interpretação requer um pesquisador curioso e atento, que busque as mais diversas formas e ângulos do objeto a fim de se apropriar das variadas possibilidades e detalhes do mesmo. Somente desta forma, o pesquisador poderá ter uma visão mais ampla e próxima da realidade do objeto, mas mesmo assim jamais terá total compreensão do mesmo.

Porém, salientamos que a fim de se obter resultados mais precisos, o investigador deve se ater a observar o objeto em si e em seu contexto e linguagem, com o mínimo de influência pessoal. Conforme Stein (2004) não há como realizar uma interpretação sem uma parcela de individualidade do sujeito, mesmo que este se afasta o máximo possível de suas concepções. Isso pois, que sabemos que ao observarmos algo, utilizamos nossa bagagem – aprendizagens e

vivências anteriores – com pressupostos mesmo que inconscientemente pois tudo isso faz parte da linguagem. Em suma:

A consciência de que o investigador está vinculado ao seu objeto e que o desenvolvimento de suas análises depende da capacidade de autocontrole, do método que utiliza, dos procedimentos de avanço no reconhecimento e do comportamento do objeto sob investigação. (STEIN, 2004, p. 106).

Além disso, ressaltamos que nada nunca está compreendido por completo, pois sempre haverá outras formas e ângulos de ver o mesmo objeto. Outras percepções serão encontradas também quando diferentes pesquisadores realizarem o processo de interpretação deste objeto. Desta maneira, os fatos jamais serão compreendidos completamente ao ponto de não existir mais o que conhecer, por isso esta técnica se trata de uma constante que deve sempre buscar novas maneiras de compreensão, ainda que do mesmo objeto.

Portanto, a técnica da interpretação é única cada vez que se aplica, pois mesmo que tenha suas diretrizes, utiliza diferentes estratégias a cada objetivo pesquisado, ou mesmo ao pesquisar novamente o mesmo objeto. Interpretar transcende a ideia de entender algo, pois engloba além do que especificamente é pesquisado, seu entorno, seu contexto e sua linguagem. Além disso, esta técnica diferencia-se pela forma de pensar e ser do pesquisador devido à interferência que causa na compreensão.

A análise dos dados é conceituada por Gil (2008) como a forma utilizada para caracterizar os participantes da pesquisa e o seu universo. Por meio deste procedimento conseguimos “[...] caracterizar o que é típico no grupo e indicar a variabilidade dos indivíduos no grupo” (GIL, 2008, p. 161). Apesar de que o autor faça referência à possibilidade de serem identificadas diferentes variáveis dos indivíduos por meio das observações e da análise dos dados, não se trata do caso desta pesquisa, uma vez que a mesma possui caráter qualitativo.

Nesta etapa de análise e interpretação dos resultados passamos por três passos, a saber: Redução dos dados, que é o processo de seleção e simplificação dos dados encontrados; Desenvolvimento de sumários; e Separação de trabalhos de acordo com o proposto nos objetivos de nossa pesquisa. É importante neste momento ter cuidado com a categorização e organização dos dados simplificados para que as conclusões sejam construídas (GIL, 2008). Após, passamos pela apresentação conceituada com a organização dos dados selecionados de maneira a propiciar a análise de semelhanças e diferenças. Ela será composta por textos, figuras, mapas, diagramas, tabelas, entre outros, para organizar as informações (GIL, 2008).

Bardin descreve a análise de conteúdo em alguns passos, sendo que primeiramente é preciso passar pela Pré-Análise, conceituada como a análise flutuante. Nesta etapa é feita a busca e investigação de documentos que condizem com o tema da pesquisa, sendo que para a escolha dos documentos a autora descreve quatro elementos:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do corpus (entrevistas de um inquirido, respostas a um questionário, editoriais de um quotidiano de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto, etc.), é preciso ter em e em conta todos os elementos desse corpus. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela de não seletividade; [...] Regra da representatividade: A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo; [...] Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha; [...] Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 2011, p. 126-128).

Seguindo as orientações da autora, elencamos livros, artigos, entre outros documentos considerados apropriados para a pesquisa, após termos passado por um processo inicial de verificação de títulos e resumos. Os trabalhos selecionados para esta pesquisa passaram por um processo de verificação, conforme Bardin (2011) descreveu acima, pelos quatro elementos do processo de pré-análise bibliográfica, os quais podemos ver resumidamente no quadro 16.

Quadro 16: Comparativo das regras de Bardin com a elaboração da pesquisa

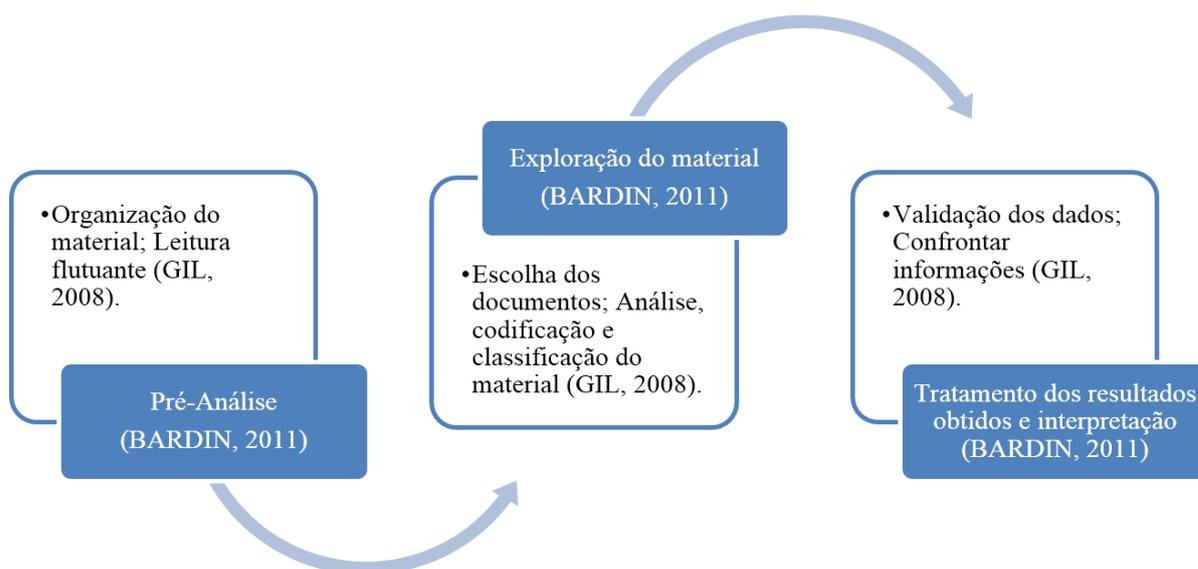
<b>Regra da exaustividade</b>	Utilizamos variadas plataformas de pesquisa como, a BDTD, <i>Google Acadêmico</i> , Domínio Público, Scielo, Scielo livros, EBSCOhost e biblioteca;
<b>Regra da representatividade</b>	Para esta seleção utilizamos documentos atuais de até 5 anos de publicação como representantes das inovações nesta área por meio de artigos, dissertações ou teses, e outros mais antigos para nos referirmos a clássicos ou fundadores de teorias;
<b>Regra da homogeneidade</b>	Todos os documentos ponderados foram selecionados pelos mesmos critérios, sendo estes a conformidade com o tema, e/ou documentos que trouxessem novas ideias a complementar ou discutir o assunto;
<b>Regra de pertinência</b>	Os documentos foram selecionados por condizerem com o tema do trabalho, mantendo-se apenas aqueles que agregassem ao estudo.

Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin (2011).

A segunda fase a partir de Bardin (2011) é a de exploração do material já definido. Após, seguimos para a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação conceituado o momento de decomposição dos conteúdos, a interpretação dos dados, considerando informações relevantes e identificando lacunas, contradições ou avanços.

Complementando as três fases de análise de dados de Bardin (2011) - pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação -, Gil (2008) descreve sua compreensão sobre elas: 1º) pré-análise: fase de organização do material, momento em que se faz a leitura flutuante, quando o pesquisador seleciona e separa os documentos para análise e formula hipóteses; 2º) exploração do material: é uma etapa longa destinada à escolha dos documentos, fazendo análise, codificação e classificação o material; e 3º) tratamento dos resultados obtidos e interpretação: trata-se da fase destinada a tornar os dados válidos, confrontando as informações encontradas com as outras já existentes. Assim, verificamos a complementação das etapas de Bardin por meio de Gil na figura 7.

Figura 7: Análise de conteúdo por meio de Bardin e Gil



Fonte: elaborado pelos autores, a partir de Bardin (2011) e Gil (2008).

Após este embasamento teórico, encontramos os métodos de pesquisa mais adequados para esta dissertação, conforme orientações dos autores acima. Passamos por uma série de etapas conduzidas por Kauark, Manhães e Medeiros (2010), Bardin (2011), Minayo (2015), Leão (2016), Vieira (2009) e Yin (2001). Dessa forma, chegamos à compreensão de que nossa base de estudos é bibliográfica, com pesquisa empírica por estudo de caso, para o qual escolhemos a aplicação de questionário, além da análise documental, dos quais apresentamos os resultados a seguir.

No tópico cinco analisamos os resultados em três momentos. Iniciamos com a exploração dos achados obtidos por meio dos questionários aplicados, descrevemos as principais ideias das respostas dissertativas, discutindo-as com o referencial teórico e a perspectiva da autora.

Realizamos também a interpretação dos dados de questões objetivas que se referem aos dados pessoais dos sujeitos - sexo, idade, grau de escolaridade e cargo - por gráficos e tabelas. Utilizamos a análise de conteúdo conforme Bardin (2011) para a triangulação dos dados empíricos, referencial teórico e autores.

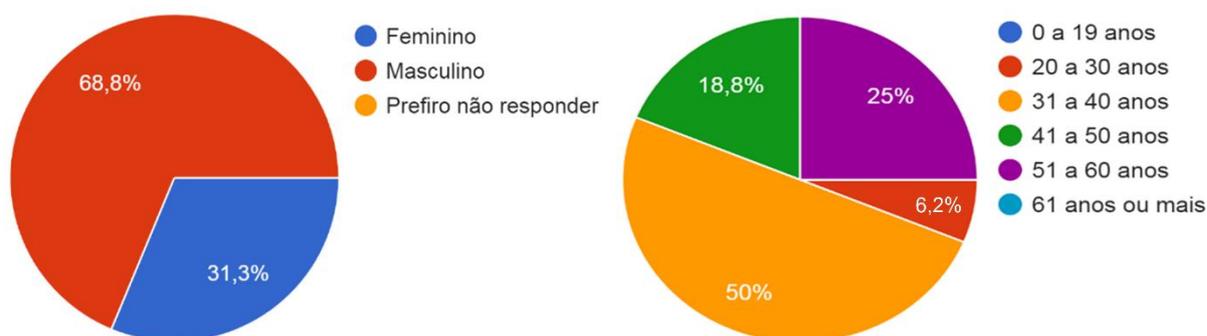
#### 4. AS MUDANÇAS NA GESTÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS TRAZIDAS PELAS METODOLOGIAS ATIVAS

Neste tópico realizamos a descrição detalhada dos conteúdos encontrados por meio dos instrumentos de pesquisa e análise focada nas implicações das novas metodologias na gestão acadêmica da Universidade La Salle Canoas. Contemplamos o objetivo geral de analisar as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão da Unilasalle Canoas.

A presente pesquisa empírica foi realizada por meio do *Google Forms*, com o questionário contendo a caracterização dos sujeitos (sexo, faixa etária, escolaridade e cargo de gestão) com suas perspectivas sobre as mudanças que a implementação das novas metodologias, em especial a *Google For Education*, implicou. Os sujeitos convidados a participar seguiram os critérios de seleção descritos no tópico 3.3.

Os questionários foram enviados no dia 15 de novembro de 2018. Após 12 dias, expedimos um reforço, que se repetiu em 19 e em 24 dias. Do total de 32 questionários remetidos, obtivemos 16 respondentes dentro do prazo pré-estabelecido de 25 dias corridos, o que caracteriza 50%. Dos sujeitos que participaram, temos majoritariamente homens, chegando a um total de 11 pessoas do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Dentre este total de 16 indivíduos, constatamos que 6,2% estão entre 20 a 30 anos, 50% de 31 a 40 anos, 18,8% entre 41 a 50 anos e 25% correspondem àqueles entre 51 a 60 anos. Não tivemos nenhum respondente com menos de 19 anos, nem com mais de 61 anos, como vemos no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Taxa de respondentes por sexo e faixa etária

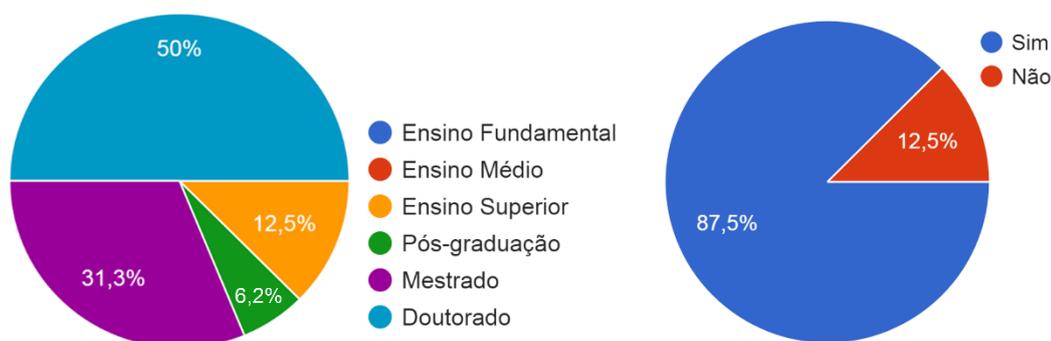


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em seguida, para a melhor compreensão das respostas e o entendimento da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, verificamos que 8 dos 16 sujeitos do estudo possuem como nível de

formação o doutorado, seguido de 5 mestres, 2 do nível de ensino médio e 1 pós-graduado em nível lato sensu. Destes, 14 indicaram possuir cargo de coordenação, gerência ou direção, o que indica que a maioria dos respondentes está diretamente ligada à gestão acadêmica da instituição, como vemos no gráfico 4.

Gráfico 4: Grau de escolaridade e cargo



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Após essa breve contextualização dos sujeitos participantes da pesquisa, momento em que descrevemos as características pessoais dos mesmos, geramos subtópicos para cada objetivo específico. Para que possamos mensurar os dados obtidos a partir de cada questão apresentamos a análise a seguir.

#### 4.1 Principais conceitos de metodologias na história da educação: foco em novas metodologias

A questão número 1, “O que você entende por novas metodologias de ensino?”, busca atender ao primeiro objetivo específico, que trata de definir os principais conceitos de metodologias de ensino-aprendizagem na história da educação. Algumas respostas indicaram um entendimento por parte dos sujeitos sobre as novas metodologias, concordando com nosso referencial teórico que as conceitua como metodologias ativas que utilizam artefatos tecnológicos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2016; MORAN, 2015; 2018). A seguir, trechos obtidos pelo questionário para a pergunta número 1 e sua correspondência na literatura.

Com relação à aprendizagem significativa, S3 entende que são “Novas pontes para a construção de experiências significativas de aprendizagem”. No mesmo sentido, versa o depoimento de S4: “São práticas, dentro ou fora de sala de aula, que tornam o estudante

protagonista da busca pelo conhecimento, deixando de lado o modelo de ensino-aprendizagem centrado no professor.”. Assim como S9, em sua arguição: “São aquelas em que o processo ensino-aprendizagem é compartilhado entre professor e estudante. Que explora o conhecimento e a experiência do professor e que busca o protagonismo do estudante para sua formação plena.”. A este respeito, Moran (2004; 2007; 2011; 2018) e Masetto (2018) indicam que a aprendizagem deve ter o estudante no centro do processo e o docente como guia. Por consequência, entendemos que as metodologias visam o desenvolvimento do estudante mais autônomo, capaz de buscar conhecimento e desenvolver-se com mais independência.

Constatamos a presença das tecnologias digitais em metodologias de ensino pelo relato de S6: “[...] é ressignificar o ensino sob a ótica de diferentes práticas pedagógicas de modo que estudar se torne mais interessante aos estudantes do século XXI os nativos digitais e também os emergentes digitais [...]”. Outra relação feita pelos sujeitos da pesquisa foi: “Processos que dinamizam o ensino a partir de tecnologias e dão ao estudante mais autonomia para descobrir soluções de acordo com o seu modo de aprender.” (S13). Percebemos que os depoimentos colocam-se ao encontro das reflexões de autores como Felix (2014), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Santos, Oliveira e Alves (2016) e Moran (2015; 2018), os quais acreditam que os artefatos tecnológicos agregam à educação a possibilidade de emancipação educacional dos educandos.

Acreditamos, assim como nosso referencial, que as tecnologias digitais não são a solução da educação ou de qualquer outra questão, porém, as consideramos possibilidades de expansão do alcance das informações, conteúdos e diálogos, bem como possibilitadoras do desenvolvimento da autonomia. Esses artefatos, se usados com objetivo e planejamento, desenvolvem pessoas preparadas para as mais diversas realidades, alinhando teoria e prática, assim como nas palavras de S16: “Principalmente as metodologias com o recurso de TICs, bem como metodologias participativas e interdisciplinares, envolvendo a integração da prática e teoria, estimulando a inovação e empreendedorismo na solução de demandas da sociedade contemporânea.”

Os sujeitos expressam, por meio destas respostas, uma concordância com os autores que acreditam em uma educação que alia tecnologias digitais ao ensino, ressignificando este processo. Entretanto, obtivemos algumas respostas pontuais da mesma questão, que se opõem às anteriores como, por exemplo, na escrita de S2 e S5:

Entendo que é um conceito vago, que se contrapõe a uma ideia de "ensino tradicional" de senso comum. [...] Ainda que se fale muito em "competências" e "habilidades" nas chamadas novas metodologias de ensino, o alfa e o ômega continua sendo na

transmissão e reprodução de conhecimentos teóricos e práticos. Porém, no caso das novas metodologias, relativiza-se a centralidade e a autoridade do professor para definir os conhecimentos teóricos e práticos a serem transmitidos, seja porque ele não se coloca mais no centro da emanção desses conhecimentos, seja porque ele não é mais responsável pela avaliação do processo de transmissão. (S2). O conceito de "novas" metodologias é controverso. Frequentemente metodologias que já fazem parte do dia-a-dia de sala de aula são "rebatizadas" e ganham status de novas metodologias, quer pela evangelização de um profissional ou empresa, quer pela existência de uma nova ferramenta. Quando escuto a expressão "novas metodologias" o que me vem na mente imediatamente é a figura de um consultor querendo ganhar dinheiro através de novas ferramentas ou formações, muito mais do que uma possibilidade de melhoria na qualidade de ensino. (S5).

Acreditamos que tais retornos avessos às novas expectativas demonstram exatamente o que alguns autores relatam quando ponderam que as tecnologias digitais não são a solução, não resolverão os problemas da educação sozinhas (FREIRE, 1996; COSTAS, 2003; BARBOSA, 2004; MORAN, 2010; GEISS, 2017; DE LIMA; DE ANDRADE, 2019). Conforme os sujeitos 2 e 5, percebemos que ainda existem, na instituição pesquisada, aqueles que não compreenderam ou se mantêm resistentes às mudanças propostas pela IES. Estes indicaram sua discordância com as ideias de novas metodologias de ensino, o que nos leva a acreditar que estão imersos em uma visão superficial que normalmente se desenvolve devido aos “modismos” como por exemplo gerações<sup>84</sup> (BARBOSA, 2004; FAIRSTEIN; GYSSELS, 2005; GUIA GERAÇÃO DA INTERNET, 2016).

Outro elemento que indicamos como possível causador da insatisfação destes dos sujeitos é a alteração na cultura institucional, que provoca certo desconforto como já anunciava nosso referencial teórico (FOSSATTI, 2013; CÂMARA, 2004; VEGRO *et al.* 2016). Tais profissionais se apontam como avessos às ações que a Universidade La Salle tem proposto, mas percebemos a partir de suas falas, nossos materiais teóricos e o diário de campo, indícios de que S2 e S5 parecem não compreender as intenções da instituição e demonstram certa resistência às mudanças que estas apontam.

Como as palavras mais citadas em resposta à primeira questão “O que você entende por novas metodologias de ensino?” temos, com três ou mais menções: Metodologia; Ensino; Nova; Conhecimento; Aluno; Estudante; Processo; Sala; Aula; Aprendizagem; Professor; Ideia; Transmissão; Prática; Tradicional; Textos; Imagens; Diferentes; Competências; Habilidades; Teóricos; Práticos; Centro; Aprender; Experiência; Ferramenta; Tecnologia. A partir delas, vemos despontar a categoria **autonomia**, pois as palavras em destaque indicam diferentes

---

<sup>84</sup> Nos referimos aqui ao anteriormente aludido sobre gerações Tradicionais, Baby Boomers, X, Y, Z e Alpha. Assim como descreve Moran (2010) são criados modismos sobre certas realidades, como acontece, por exemplo, com a geração Alpha caracterizada pela imersão tecnológica, mas que possui pessoas que não tem domínio da tecnologia, mas são esquecidas pela generalização

elementos da educação, mas sempre com o educando no centro do processo. Estes dados revelam a presença de compreensão, por parte dos sujeitos, sobre a diversidade de possibilidades trazidas pelas novas metodologias de ensino, como a união de estratégias já existentes com tecnologias digitais.

Nesse viés, Coutinho e Dutkevicz (2016) apontam para a necessidade de evolução das estratégias educacionais. Dutkevicz (2016) compreende as novas metodologias como a dinamização da sala de aula com articulação entre teoria e prática, desenvolvendo a autonomia no estudante. Do mesmo modo, Freire (1996) apresenta a autonomia ao alinhar conteúdos e saberes às realidades dos estudantes e a conceitua como fundada “[...] na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p. 58).

Compreendemos que a educação vem passando por inúmeras mudanças quanto a suas metodologias e estratégias, e isso ocorre porque nossos estudantes vivem em uma Era digital e precisamos entender as vantagens dessa realidade e inseri-las também no ensino. As metodologias ativas buscam o desenvolvimento pleno de educandos, com capacitação não apenas teórica, mas atitudinal e comportamental que instigam um sujeito mais crítico, criativo, inovador, empreendedor e autônomo, que consiga resolver problemas e apresentar propostas para as questões próprias e da sociedade. Desse modo, vemos a autonomia como elemento fundamental, pois um estudante só é competente se possui autonomia, ou seja, se souber decidir como utilizar seus conhecimentos teóricos e práticos.

No que se refere às tecnologias digitais na educação, é sabido que estas não são a solução ou o ensino em si, são apenas um dos diversos meios de ensino-aprendizagem. Por vezes, o conceito de artefatos tecnológicos no ensino se mistura com metodologias ativas, mas salientamos que esses dois termos são independentes. Existem metodologias ativas que não utilizam nenhuma tecnologia, do mesmo modo que vemos outras metodologias de ensino que se apropriam de artefatos tecnológicos. Portanto, notamos que novas metodologias de ensino se caracterizam pelo uso de tecnologias digitais em processos de ensino-aprendizagem que focam em metodologias ativas.

A educação nos dias de hoje exige instituições e profissionais preparados para a realidade, mas que ao mesmo tempo não se deixem levar por modismos e busquem desenvolver pessoas capazes de conviver com a Era digital e utilizar seus artefatos de maneira benéfica. Novas metodologias surgem no sentido de alinhar a realidade às necessidades, a fim de compreender as vantagens, desvantagens, forças e fragilidades das tecnologias digitais para usá-las a favor da comunidade.

## 4.2 Estilos de ensino-aprendizagem no alinhamento com as Novas Metodologias

A segunda questão, “De que maneira as novas metodologias de ensino podem auxiliar estudantes em seus diferentes estilos de aprendizagem?” buscou verificar o conhecimento dos pesquisados sobre o uso de artefatos tecnológicos para auxiliar os diferentes estilos de aprendizagem. Assim, agrega conhecimento ao segundo objetivo específico, “Compreender as diferentes estratégias de ensino e as principais características dos estilos de aprendizagem no alinhamento com as Novas Metodologias.”.

Alguns respondentes se mostraram favoráveis às possibilidades trazidas pelas novas metodologias, como podemos ver na citação de S5: “O auxílio aos diferentes estilos de aprendizagem se dá por professores e alunos comprometidos e motivados, e pela DIVERSIDADE de metodologias.”. Este relato alinha-se com outro sujeito da pesquisa que argumenta favoravelmente às novas metodologias como auxílio aos diferentes estilos de aprendizagem da seguinte maneira: “Proporcionando uma customização da aprendizagem de acordo com as diferentes necessidades e perfis de cada estudante ao invés de oferecer um ensino massificado e baseado somente em buscar respostas certas para perguntas pré-existentes.” (S4).

Desse modo, a maioria das respostas indica que essas metodologias são vantajosas para a educação e possibilitam um ensino mais personalizado, abrangendo uma maior diversidade na aprendizagem, pois, “[...] com novas metodologias é possível uma personalização do ensino.” (S6). No mesmo sentido, verificamos a afirmação de S13: “Facilitando os processos de busca de informações, oferecendo diferentes pontos de vista pelo uso massivo da informação digital, oferecendo diferentes meios de comunicação e debates entre grupos ou outros estudantes vinculados ao tema estudado.”.

Refere-se a estes dados, Bacich (2018) ao compreender que as novas metodologias associam recursos e conteúdos, estratégias tradicionais e inovadoras a fim de promover a aprendizagem. Fossatti (2013) complementa ao afirmar que bons docentes devem sempre buscar melhores métodos de ensino para suas aulas.

Por outro lado, notamos que as novas metodologias de ensino não são uma solução mágica e dependem da forma com que os docentes e discentes as utilizam. Os sujeitos 3 e 5 são os que indicam sua contrariedade parcial à ideia de que as novas metodologias de ensino auxiliam nos estilos de aprendizagem. Conforme S3 “As novas metodologias não auxiliam. O professor por meio do uso de novas metodologias poderá percorrer diferentes formas e naturezas de racionalidades / cognição / entendimentos frente aos objetos de conhecimento.”. Assim como “Não existe uma solução única e universal, muito menos uma ferramenta mágica

capaz de atender de forma eficaz todos os perfis de aprendentes.” (S5). Essa crítica a uma ideia é prevista em nosso referencial teórico, principalmente por Costas (2003), Moran (2010) e Aruquipa, Chávez e Reyes (2016).

Desse modo, ao triangular os dados teóricos (contemplados em nosso referencial teórico) e empíricos (obtidos por meio do questionário) com nossas reflexões, notamos que a responsabilidade de compreender os estilos de aprendizagem é tanto do educando quanto do educador. As novas metodologias são meios que disponibilizam diversas possibilidades para o ensino e podem atender aos diferentes estudantes, bem como suas dificuldades. Porém, tais metodologias não são soluções em si, mas apenas formas de ensinar, das quais os docentes podem se apropriar com o objetivo de melhorar a aprendizagem de seus discentes. (DE LIMA; DE ANDRADE, 2019; GYSSELS, 2005; AMARAL, 2007; NATEL; TARCIA; SIGULEM, 2013; SCHONS, 2016; FAIRSTEIN; ROCHA, 2016).

Dentre as quatorze palavras mais citadas, verificamos algumas que acreditamos apontar para a relação entre novas metodologias e sua vantagem para o atendimento dos mais variados estilos de aprendizagem, a saber: Diferentes; Forma; Aprendizagem; Novas; Outro; Processo; Modo; e Meio. Nessa perspectiva vemos nascer a categoria **zelo**<sup>85</sup> devido à compreensão dos dados que apontam para uma educação personalizada, humanista e compreensiva das diversidades.

Freire (1997) já apresentava a amorosidade tanto pelo educando, quanto pelo ato de educar, como algo indispensável na educação, o que nos lembra da proposta humanista de São João Batista de La Salle. Consolidamos nossa categoria zelo também em referenciais institucionais como o princípio da Unilasalle “Valorização das pessoas” e a proposta educativa lassalista de uma educação “Fraterna e Participativa” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Para bem educar precisamos considerar as inúmeras individualidades de cada estudante. Também vemos o zelo como elemento importante para compreender as necessidades das gerações, classificadas em Tradicionais, Baby Boomers, X, Y, Z e Alpha, mas que acreditamos ser mais do que isso, pois as particularidades dos estudantes não obedecem a padrões e se mesclam dentro das características dessas gerações. Em uma única turma temos diversas realidades, necessidades, dificuldades, interesses, gostos, etc. e temos de olhar com amor e

---

<sup>85</sup> Entendemos o zelo, conforme São João Batista de La Salle (2013), como a dedicação, atenção, desvelo, preocupação, cuidado e amorosidade do docente por aquele que lhe foi confiado. Nesse sentido, docentes dispõem de seu tempo, talento e forças aos discentes.

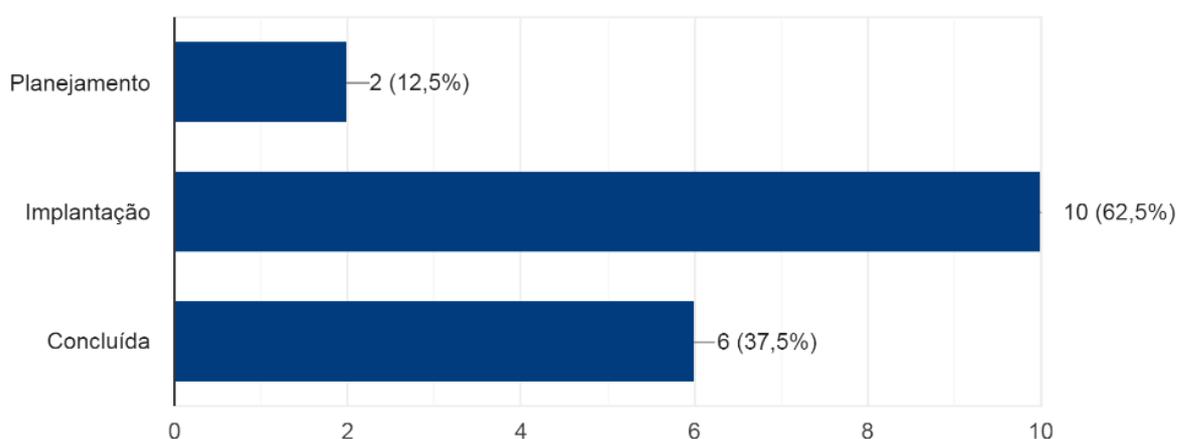
paciência para todas essas questões, a fim de desenvolver o indivíduo para a vida real e não apenas conceder-lhe um título de graduação.

Conforme González (2000, p. 73), zelo é “[...] força interior poderosa que condiciona todas as atividades de quem sente o espírito movido por seu impulso. Ordena mente e coração, com insistência, ao bem dos demais.”. La Salle (2013, p. 202) afirma na *Meditação para o Tempo de Retiro* (ME 201 2,2): “Procedei de tal maneira que, por vosso zelo, deis provas sensíveis de que amais aos que Deus vos confiou, assim como Jesus Cristo amou sua Igreja.”. Acreditamos que nada é possível sem que haja uma relação de afeto em que o educador se entrega ao ensinar, ou seja, se dedica tanto ao desenvolvimento de conteúdos quanto à seleção de metodologias e estratégias, assim como à percepção das necessidades e estilos de aprendizagem de cada um dos educandos. A categoria zelo se apresenta, então, como o eixo humanizador da gestão acadêmica de IES para novas metodologias, o qual é evidenciado na Unilasalle desde sua fundação.

#### **4.3 Principais ações desenvolvidas pela Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas por meio dos artefatos da *Google For Education***

A questão número 3, “Em que fase se encontra a apropriação dos artefatos *Google For Education*, em seu caso?” tem função de auxiliar o objetivo específico que trata de apresentar as principais ações desenvolvidas pela Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas por meio dos artefatos da *Google For Education*. Desse modo, verifica a apropriação do uso de tais artefatos pelos docentes. Em sua maioria, os respondentes indicam estar em estágio de implementação de tais artefatos.

Gráfico 5: Fase de apropriação dos artefatos *Google For Education* pelos docentes

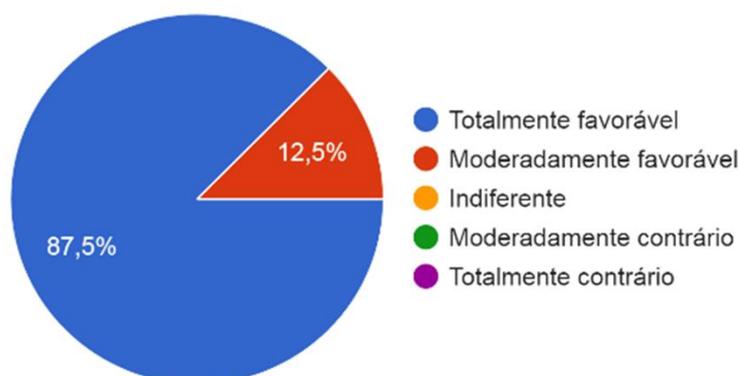


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os dados obtidos por meio da questão 3 apresentam que 62,5% dos docentes estão se apropriando do uso dos artefatos *Google For Education* e 37,5% acreditam já terem tal habilidade em fase completa. Porém, verificamos que em minoria, 12,5% dos pesquisados acredita que se está em fase ainda de planejamento sobre tal tema.

A fim de complementar o mesmo objetivo, temos a questão 4 “Qual é o seu grau de favorabilidade ao uso de artefatos *Google For Education* para novas metodologias de ensino?”. A partir desta, verificamos que todos os sujeitos da pesquisa são favoráveis ao uso desses artefatos, sendo 87,5% totalmente e 12,5% moderadamente favoráveis, como vemos no gráfico 6.

Gráfico 6: Grau de favorabilidade ao uso de artefatos *Google For Education* para novas metodologias de ensino



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Assim, vemos que mesmo com certo desconforto ou falta de apropriação dos artefatos *Google For Education* pelos sujeitos, estes se mostraram adeptos à ideia de seu uso. Nenhuma resposta indicou indiferente, moderadamente contrário ou totalmente contrário.

Nesse segmento, buscamos entender melhor as respostas da questão anterior a partir do complemento da quinta pergunta: “Justifique seu grau de favorabilidade ao uso dos artefatos *Google For Education*.”. Três sujeitos (S1; S3; S12) indicaram total favorabilidade devido à Era digital, como podemos observar no exemplo da citação a seguir:

Estamos na era digital. Precisamos nos conectar com novos aplicativos, novas ferramentas de aprendizagem para nos comunicar com os alunos e com o mundo. Logo, os artefatos *Google for Education* são expressão desta nova forma de ensinar e aprender no mundo das novas tecnologias, ou mundo digital. (S1).

Estes sujeitos apontaram sua compreensão sobre a necessidade de estarem preparados para a utilização de tais artefatos devido à realidade social que exige tal competência, em

concordância com teóricos de nossa pesquisa (BARBOSA, 2004; MORAN, 2007; LÓPEZ; LACLETA, 2009; ALVES; MARQUES, 2015). Entretanto, dois respondentes não contribuíram, um justificou sua resposta indicando atuar apenas na gestão e o outro preencheu com um número aleatório para que o questionário aceitasse o envio. Contudo, os demais participantes (2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15) apresentaram sua favorabilidade ao uso dos artefatos *Google For Education* associada não só à atual realidade, mas também aos benefícios de sua utilização, como os exemplos abaixo:

Qualquer ferramenta que auxilie a comunicação e interação entre professor e alunos e entre alunos (esse aspecto de interação entre pares em alguma medida ainda é frágil de soluções em comparação com o velho Moodle) deve ser explorada. [...] Mesmo que a expectativa que todos os alunos já estivessem familiarizados com a plataforma GSuite, na prática tenha se identificado que a grande maioria domina apenas poucas ferramentas, ainda assim tem uma grande aceitação dos alunos, o que ajuda à adesão dos alunos na plataforma. (S5). As ferramentas Google For Education promovem a colaboração e a integração entre os estudantes. Também permite que o professor/tutor acompanhe e monitore a turma de forma mais efetiva, em especial por meio das ações de análises de dados que o próprio sistema oferece. (S15).

Dessa forma, notamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa vai ao encontro de nosso referencial teórico, bem como as interpretações e experiências dos pesquisadores desta dissertação. As respostas indicaram uma grande preocupação destes profissionais em não apenas adaptar-se às tecnologias digitais, mas apropriar-se de suas vastas possibilidades. (FREIRE, 1996; LÓPEZ; LACLETA, 2009; FIDALGO, 2011; MORAN, 2010, 2015; ARUQUIPA; CHÁVEZ; REYES, 2016; GEISS, 2017; REZENDE, 2017; ALAKURT; BARDAKCI, 2017; MASETTO, 2018).

Utilizando novamente a análise de conteúdo, verificamos que entre as palavras mais incidentes (considerando três ou mais ocorrências), temos: Alunos; Ferramenta; Ensino; Professor; Aula; Google For Education; Nova; Tecnologia Estudante; Digital; Aprendizagem; Mundo; Artefatos; Processo; Qualquer; Interação; Educação; e Sala. A partir delas vemos emergir a categoria **inovação**, uma vez que os termos em destaque se referem a algo inovador. Esta categoria se compreende também a partir das respostas citadas acima, que indicam a inovação como uma marca forte da instituição pesquisada, o que é refletido nos documentos analisados e nas observações do diário de campo.

Verificamos nos tópicos anteriores a autonomia e o zelo como elementos chave das mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas e aqui destacamos a inovação, principal característica da Era digital. Entendemos que este tripé é essencial para a

gestão acadêmica de qualquer instituição, não devendo ser desconsiderada nenhuma de suas extremidades.

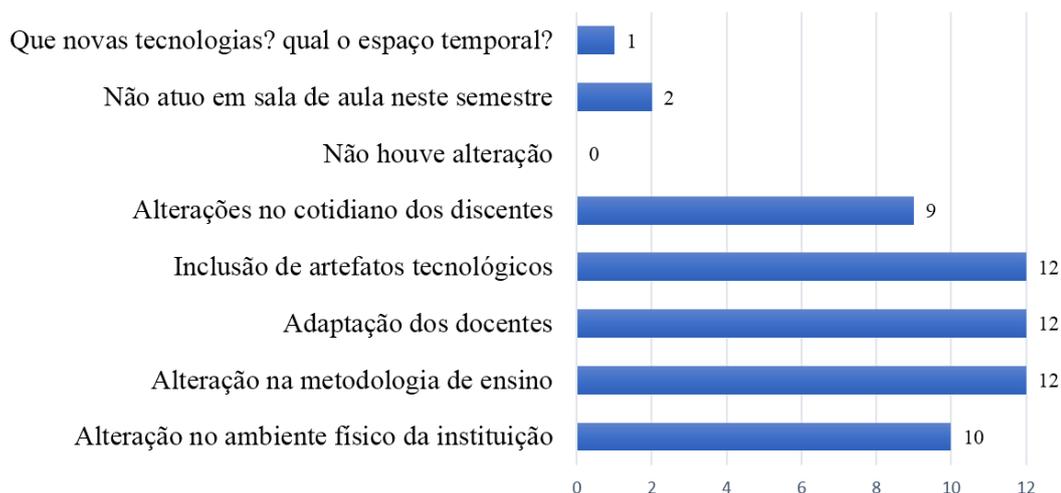
Percebermos que a atual sociedade da Era digital, a qual possui novas concepções sobre o mundo, se relaciona, se diverte, estuda e trabalha rodeada por artefatos tecnológicos. No mesmo sentido, vemos as metodologias ativas, em que o estudante passa a ser protagonista do seu próprio aprendizado, como indispensáveis para a educação pela necessidade de pessoas com pensamento crítico, criativo, inovador, empreendedor e autônomo. Desse modo, entendemos que a educação deve ser orientada para a inovação, a fim de buscar constantemente novas estratégias, métodos, artefatos e possibilidades educacionais que melhorem ou colaborem para o desenvolvimento dos estudantes.

Salientamos que nosso entendimento sobre inovação que não se refere à utilização do novo ou de tecnologias de última geração, mas sim ao pensamento crítico para a elaboração de novas formas de realizar o processo de ensino-aprendizagem que fomentem o desenvolvimento pleno do educando. Acreditamos que inovar trata-se de encontrar uma maneira melhorada de realizar algo com aquilo que temos, ou seja, empregar o projetor para apresentar um texto ou incluir o uso de celulares nas aulas não é inovar. Inovação, nesta perspectiva, poderia ser a utilização do celular para jogos, interações, trabalhos *online*, entre outros.

#### **4.4 Implicações das Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle**

Concomitantemente com a valorização do uso dos artefatos da *Google For Education* como meios da metodologia ativa de ensino já utilizada na instituição, investigamos as implicações provocadas pelas Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle Canoas. Para isso solicitamos, na sexta questão: “Assinale quais foram as implicações das novas metodologias em suas aulas na Unilasalle Canoas?”. Os resultados podemos ver no gráfico 7.

Gráfico 7: Implicações das novas metodologias em aulas na Unilasalle Canoas



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A opção “Que novas tecnologias? qual o espaço temporal?” foi incluída pelo sujeito 5, pois a questão possibilitava a inclusão de novas alternativas caso o pesquisado não se sentisse representado por nenhuma das alternativas. Acreditamos que esta inclusão reafirme a resistência em mudanças culturais da instituição, que Câmara (2004) e Vegro *et al.* (2016) indicam. Outra perspectiva para este posicionamento possivelmente seja a falta de preparo ou conhecimento deste profissional sobre as diferentes possibilidades oferecidas pelas novas metodologias para o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, notamos que a maioria dos sujeitos indicou mais de uma alteração acadêmica, sendo que as mais citadas foram Inclusão de artefatos tecnológicos, Adaptação dos docentes, e Alteração na metodologia de ensino, todas com doze apontamentos. Em sequência, vemos a Alteração no ambiente físico da instituição assinalada por dez respondentes e Alterações no cotidiano dos discentes com nove indicações. Lembrando que dois sujeitos informaram não atuar em sala de aula no semestre vigente (2018/02), um incluiu uma resposta e ninguém disse não ter percebido nenhuma alteração.

Neste seguimento, trouxemos a questão sete para complementar as informações referentes à gestão: “Você percebe mudanças na gestão acadêmica da Unilasalle, provocadas pelas novas metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*? Em caso afirmativo, quais?”. Dentre os respondentes, um sujeito não soube responder, um não percebeu mudanças, um não compreendeu a questão, e treze restantes indicaram perceber alterações na gestão acadêmica da Unilasalle provocadas pelas novas metodologias. Dessa forma temos um percentual de visibilidade das ações da gestão acadêmica de 81,25% dentre os sujeitos pesquisados.

Apresentamos como principais mudanças indicadas: fomento ao desenvolvimento de docentes e discentes mais ativos; Protagonismo dos gestores com o uso de tais artefatos; Construção colaborativa de documentos, projetos ou ações pelo *Drive, Docs, Forms*, etc.; Novo formato das salas de aula e áreas comuns; Agilidade na comunicação e repasse disseminação de informações; Nova formação docente; e Conexão entre setores padronizando ações. Destacamos o relato do Sujeito 4: “Sim, pois existe toda uma adesão aos aplicativos do GfE e estímulo para que ocorra uma construção colaborativa de qualquer documento, projeto ou ação, utilizando de tais ferramentas.” Complementamos com a seguinte afirmação: “[...] o material publicado no ambiente é diversificado e com ferramentas de excelente usabilidade.” (S10).

Por outro lado, o Sujeito 6 se posiciona positivamente, mas ressalta: “[...] percebo que existe um grande interesse dos gestores em adotar novas metodologias de ensino, entretanto, percebo uma grande resistência por parte da docência em modificar os métodos utilizados até então.” Esta afirmação novamente nos remete ao referencial teórico e às experiências advindas do diário de campo, indicando que a instituição passa por um processo no qual existem profissionais bastante empenhados em tais mudanças, porém, outros mantêm uma resistência percebida até mesmo pelos colegas.

Nesta sequência, nossa última pergunta manteve o foco na gestão acadêmica da Unilasalle, como vemos a seguir: “Qual o nível (baixo, médio ou alto) de importância da inserção da *Google For Education* em suas decisões referentes à gestão acadêmica da Unilasalle? Justifique sua resposta.”. A partir deste questionamento, verificamos que 50% responderam nível alto, 25% médio, e outros 25% não indicaram nível, mas se apresentaram de acordo com um nível de médio a alto.

Todos os pesquisados indicaram de alguma forma a *Google For Education* como importante e influenciadora da gestão acadêmica, assim como podemos observar no relato de S8: “Alto, principalmente para a construção conjunta dos planos de ensino, da programação das atividades e dinâmicas com os alunos, agendamento de reuniões de NDE e Colegiado, acompanhamento da satisfação dos alunos em tempo real [...]”. Similarmente, encontramos a resposta de S11, também positivo referente à *Google For Education*: “Alto. Facilita o acompanhamento das atividades da equipe e também a realização de atividades em conjunto. O conhecimento fica transparente, compartilhado e organizado, facilitando a sua gestão.”.

As respostas apresentaram uma visão favorável dos pesquisados, pois, mesmo aqueles que anteriormente se posicionaram um tanto avessos às mudanças institucionais, aqui concordaram com nossa perspectiva sobre a importância das mudanças na gestão acadêmica de IES, pelas novas metodologias. Moran (2007; 2015) argumenta sobre a relevância dessas

mudanças e indica que devem ser realizadas progressivamente, com todos os envolvidos no processo cientes e adeptos às alterações institucionais. Esses avanços reforçam nossa terceira categoria, a inovação.

Vicente e Eidelwein (2016) complementam ao indicar que a universidade deve se desenvolver para suprir as necessidades dos estudantes da Era digital. Esta responsabilidade reafirma o tripé apresentado pelos dados da pesquisa, **autonomia**, **inovação** e **zelo**, representado pela figura 8.

Figura 8: Tripé da gestão acadêmica



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa (2019).

As categorias são expostas desta maneira a fim de representar a igual importância dentre as três quando falamos em gestão acadêmica nos dias de hoje. Nossa pesquisa buscou analisar as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas e encontrou uma tríade indissociável: **autonomia**, **inovação** e **zelo**. Compreendemos que esses três elementos representam as bases da gestão acadêmica como demonstra a figura 8. Além disso, indicamos a indissociabilidade entre estes elementos, porque não há como manter uma instituição educacional na Era digital sem a busca contínua por inovação no intuito de desenvolver pessoas cada vez mais autônomas. No entanto, cada ação deve ser pensada com e para o estudante, considerando suas realidades em uma relação fraterna de compreensão afetuosa e dedicação às individualidades de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 21 - Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa).*

Como considerações finais apresentamos a seguir nossas contribuições no que diz respeito às mudanças provocadas pelas Novas Metodologias na gestão acadêmica, sob enfoque especial dos artefatos da *Google For Education*. Salientamos, porém, que esta dissertação não teve o propósito de concluir certo conhecimento, pois assim como diz Freire (1996, p. 29) “Onde há vida, há inacabamento”, acreditamos que ainda há muito a se compreender sobre a temática.

A partir de nosso referencial teórico chegamos a dois autores primários que são: Moran (2004; 2007; 2010; 2011; 2015; 2018) e Freire (1977; 1996; 1997; 2000; 2001). A partir destes, dialogamos com outros autores, secundários e terciários que complementaram os conteúdos. Moran se apontou como um dos principais teóricos por abordar conceitos de tecnologias e gestão acadêmica, dando alusão à Era digital e todas as suas implicações. No entanto, Freire também toma lugar de autor primário, mas este, como suporte pedagógico e epistemológico, com propósito de auxiliar na compreensão do processo de ensino-aprendizagem e seus significados, para que pudéssemos entender o que as novas tecnologias podem proporcionar para a educação.

Para isso, realizamos um estudo de caso, de cunho qualitativo, para que nos viabilizasse a compreensão de assuntos cognitivos, subjetivos e específicos. Constituímos nosso referencial teórico por meio de uma revisão de literatura e análise documental. Além disso, obtivemos dados empíricos por meio de questionários enviados a docentes e gestores da Unilasalle envolvidos com o Projeto *Google For Education* e com a área acadêmica. Também nos apoiamos em dados observados por meio do uso do diário de campo.

Nosso objetivo geral consistiu em analisar as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas. Assim, apontamos variadas mudanças, tangíveis e intangíveis, em torno das Novas Metodologias como, por exemplo: Formação *Google Educator 1 e 2*; Criação do e-mail institucional *Gmail* para todos os colaboradores e estudantes; Construção da *Xperience Room*; Compra de 45 *Chromebooks*; Criação da *La Salle Learning Experience (LEX)*; *Innovators*; Utilização da *Classroom*; Reorganização das salas em U; Eventos e palestras que proporcionam um ambiente favorável ao uso de tecnologias; entre

outras ações. Compreendemos que as decisões tomadas pela gestão acadêmica em prol da implementação dos artefatos *Google For Education* como apoio às metodologias ativas envolve todas as áreas da instituição.

A partir de nosso objetivo principal, apresentamos outros quatro específicos, os quais foram nossos norteadores: a) Definir os principais conceitos de metodologias de ensino-aprendizagem na história da educação; b) Compreender as diferentes estratégias de ensino e as principais características dos estilos de aprendizagem no alinhamento com as Novas Metodologias; c) Apresentar as principais ações desenvolvidas pela Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas por meio dos artefatos da *Google For Education*; e d) Investigar as implicações provocadas pelas Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle Canoas. No mesmo sentido, elencamos como problema de pesquisa: Quais são as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente pela *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle?

No que se refere ao primeiro objetivo específico, apresentamos desde as metodologias ditas tradicionais, ou seja, aquelas que colocam o professor no centro do processo educacional, sendo ele o detentor do conhecimento, até as metodologias ativas de ensino, em que o estudante se torna centro do processo de ensino-aprendizagem, com um papel mais ativo, crítico, criativo, inovador e autônomo. Nesse método, o docente tem a função de mediar o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do educando, assim como destaca Freire (1996), que o educador deve criar possibilidades para que os educandos possam construir seu próprio conhecimento.

Por fim, surge uma perspectiva sobre métodos de ensino ao indicarmos a existência das Novas Metodologias, a qual consiste na união das metodologias ativas aos artefatos tecnológicos, visando o desenvolvimento de estudantes protagonistas com inserção e preparação na e para a Era digital. Em nossa pesquisa empírica, percebemos que a maioria dos docentes possui conhecimento sobre as variadas metodologias e buscam uma melhor compreensão sobre as metodologias ativas, porém, ainda têm dúvidas práticas e resistências referentes às novas metodologias.

Na sequência, com nosso segundo objetivo específico descrevemos três estratégias educacionais: Ensino Híbrido; Aula invertida; e Educação a Distância (EaD). No que se refere aos estilos de aprendizagem, indicamos como os três principais: visual, auditivo e cinestésico. Estas estratégias de ensino e estilos de aprendizagem são algumas possibilidades destacadas por nós, mas, salientamos que existem outras a serem compreendidas e utilizadas conforme as necessidades dos educandos, o que condiz com as respostas dos sujeitos da pesquisa, os quais

afirmam que essas variadas possibilidades auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos mais diversos educandos. Vale salientar que a aprendizagem também possui um contexto cognitivo, afetivo, cultural, histórico e biológico. Acrescentamos ainda nosso entendimento em torno dos artefatos tecnológicos neste contexto como benéficos ao desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades individuais dos estudantes.

Após definir as diferentes metodologias de ensino, as estratégias de ensino e estilos de aprendizagem, passamos para a apresentação das principais ações desenvolvidas pela Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas por meio dos artefatos *da Google For Education*. Três de nossas questões voltaram-se para este objetivo, as quais aferiram que a instituição se encontra em fase de implementação e conta com 87,5% de seus colaboradores totalmente favoráveis, sendo o restante moderadamente favorável. Enfatizamos as ações promovidas pela Unilasalle neste processo de implementação dos artefatos *Google For Education*, como as formações Google Educator 1 e 2, a criação da plataforma LEX, a construção e organização da *Xperience Room*, a disponibilização de bolsas para os *Innovators* que auxiliam docentes e discentes com os aplicativos Google, além de outras atividades de fomento ao uso de tais artefatos no ensino. Concomitantemente com isso, os sujeitos da pesquisa apresentaram conhecimento sobre esse processo de mudanças na metodologia de ensino da instituição, porém, algumas respostas indicaram resistência dos docentes nesse processo, seja por falta de conhecimento, medo ou não concordância com as ações promovidas.

Como último objetivo específico, ao investigar as implicações provocadas pelas Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle Canoas, vemos que há mudanças institucionais, percebidas a partir das opções mais assinaladas pelos sujeitos: Inclusão de artefatos tecnológicos; Adaptação dos docentes; Alteração na metodologia de ensino; Alteração no ambiente físico; e Alterações no cotidiano dos discentes. Podemos afirmar, por meio do questionário e da pesquisa documental, que existem diversas mudanças nas formas de ensinar-aprender na instituição, desde a disposição dos móveis em ambientes comuns e em sala de aula, utilização da *Classroom* para as aulas, utilização do Gmail institucional para que todos os estudantes tenham acesso aos artefatos, entre outros. Em relação às implicações menos tangíveis, trazemos as ações de fomento às novas metodologias de ensino, o auxílio entre docentes, discentes e *innovators* no uso de artefatos *Google For Education* e a firme decisão por parte da gestão acadêmica por tais metodologias, o que cria um clima institucional voltado a essas mudanças.

Algumas mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas foram

encontradas, principalmente, quando percebemos o alinhamento geral da instituição em torno da implementação dessas novas metodologias. Como exemplos de ações da universidade temos a adequação física e instrumental para a inclusão de aprendizagem *online*, desenvolvimento de professores para a utilização de artefatos tecnológicos e incentivo ao uso de artefatos com *Innovators*, *Xperience Room*, entre outras anteriormente citadas.

Como categorias desta pesquisa, encontramos: 1º) Autonomia, a qual apresenta a importância do sujeito como centro do processo de ensino-aprendizagem, como agente protagonista em seu próprio aprender, o que denota também a relevância da metodologia ativa de ensino; 2º) Inovação instigada, principalmente, pelas evoluções sociais e tecnológicas, motivo pelo qual na educação devemos nos manter, também, em constante avanço no intuito de encontrar melhores métodos, estratégias, artefatos e possibilidades, ou mesmo formas melhoradas de utilizar o que temos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do estudante; 3º) Zelo, entendido como a solicitude, a dedicação, a atenção, o cuidado, o interesse, o desvelo e a amorosidade essenciais na relação entre docente e discente, assim como em qualquer outra relação. Apresentamos tais elementos como o tripé indissociável da gestão acadêmica nos dias atuais, caracterizando-se como a principal mudança provocada pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education* na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas.

Reforçamos a indissociabilidade deste tripé – autonomia, inovação e zelo –, apresentada em nossa análise, na gestão acadêmica devido à sua relação de sustentação, a qual fica desestruturada com a falta de qualquer uma destas bases. Além disso, expomos essas categorias em igual nível, assim como foi demonstrado na figura 8, pois possuem equivalente importância quando falamos em gestão acadêmica nos dias de hoje.

Entre as limitações deste estudo, temos a não aderência à pesquisa por parte de 50% dos selecionados, o que poderia ampliar a visão sobre o todo da instituição pesquisada. Além disso, o tempo de estudo nos restringiu aos 16 sujeitos investigados, sem a inclusão de estudantes respondentes do questionário para expandir a compreensão sobre o tema.

Desta forma, nos encaminhamos ao término da pesquisa, o que não significa o fim dos questionamentos. Esperamos suscitar novos estudos com o propósito de persistir na evolução e na constante busca por melhorias na educação. Dentre os principais questionamentos que se apontam, acreditamos que quatro devem ser citados, os quais podem ser observados a seguir: Como vamos lidar com as inseguranças e resistências de docentes tradicionais ao ensino por Novas Metodologias? O que podemos fazer para que os artefatos tecnológicos na educação sejam utilizados e produzam sentido no processo ensino-aprendizagem? De que forma podemos

trabalhar com os constantes avanços tecnológicos na área educacional? Sabemos lidar com aqueles estudantes que possuem dificuldade com mudanças?

Precisamos educar para a autonomia, com zelo. Formar pessoas capazes de buscar respostas para seus próprios dilemas, apropriando-se de todo e qualquer avanço tecnológico e social.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALAKURT, Turgay; BARDAKCI, Turgay. Seeing google through the eyes of turkish academicians. **Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)**, Eskisehir, Turkey, v. 18, n. 3, p. 105-119, jul. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/b5mG6v>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ALVES, Augusto Lopes; MARQUE, Isabel Maria M. de A. Novas tecnologias contribuem para o processo de ensino em sala de aula. **Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/265>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ANDRADE, Karen. **Guia definitivo da educação 4.0: Uma rede de conexões interligando pessoas e saberes**. São Paulo: Planneta Educação, 2018. E-book. Disponível em: <https://goo.gl/TDvyLG>. Acesso em: 16 fev. 2019.

AMARAL, Vera Lucia. **Estratégias e estilos de aprendizagem: a aprendizagem no adulto**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/zcKKYA>. Acesso em: 08 fev. 2017.

ARUQUIPA, Marcelo G.; CHÁVEZ, Bertha B.; REYES, Ruth. Mejoramiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje Aplicando Herramientas Google. **Investigación y Tecnología**, v. 4, n. 1, p. 19-29, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/8rdMg6>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BARBOSA, Jânia do Valle. Do Giz ao Mouse – A informática no processo de ensino-aprendizagem. *In*: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2004, p. 186-200.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem técnico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 129-152.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação. *In*: \_\_\_\_\_. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015, p. 47-65.

BACKES, Luciana; ROSA, Glaucia Silva da. Tecnologias digitais na formação docente: reconstrução de sentidos. **IMPULSO**, v. 28, n. 1, p. 79-93, 2018. Disponível em: <http://bit.do/eQyq4>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 243-266, 2013. Disponível em: <http://bit.do/eQyqT>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Lei da definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das instituições comunitárias de educação superior. Brasília, DF, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais. Brasília, DF, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. 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**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/1EEJzd>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALBUQUERQUE, Odlá Cristianne Patriota; COUTINHO, Clara Pereira. WHATSAPP e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. **Revista EducaOnline**, v. 10, n. 2, p. 67-87, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/LhjCSv>. Acessado em 18 nov. 2018.

CARVALHO, Fátima Franco O.; CHING, Hong Yuh. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior:** Experiências em sala de aula. Rio de Janeiro: Atlas Book, 2016.

CÂMARA, Ana Rosa G. S. **Cultura organizacional e desempenho dos colaboradores: um estudo exploratório no setor hoteleiro.** 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/PkbzKj>. Acesso em: 22 nov. 2018.

COUTINHO, Carina Vedooto Scheneider; DUTKEVICZ, Nery José. Gestão pedagógica das metodologias inovadoras: uma análise no colégio São Carlos – Caxias do Sul, RS. *In:* GASTARDELLI, Gustavo (Org.). **Metodologias ativas:** desafios para uma educação disruptiva. Porto Alegre: Propale, 2016, p. 23-32.

COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. 261 p.

COSTAS, Jose Manuel Moran. Gestão inovadora com tecnologias. *In:* VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Org.). **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003, p. 151-164.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31>. Acesso em: 15 mai. 2018.

DAL-SOTO, Fábio; MONTICELLI, Jeferson Marlon. Coopetition strategies in the brazilian higher education. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 57, n. 1, p. 65-78, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v57n1/0034-7590-rae-57-01-0065.pdf>. Acesso: 15 mai. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. Editora 34, 2001.

DE LIMA, Marcio Roberto; DE ANDRADE, Isadora Moreira. Significado que los docentes le dan a la integración de tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. **Alteridad**, v. 14, n. 1, p. 12-25, 2019. Disponível em: <http://bit.do/e2W8j>. Acesso: 15 jun. 2018.

DICKSON, David. **Tecnología alternativa y políticas del cambio tecnológico**. Madrid: H. Blume, 1978.

DUTKEVICZ, Nery José. Metodologias ativas: construindo conhecimento com significado. *In*: GASTARDELLI, Gustavo (Org.). **Metodologias ativas: desafios para uma educação disruptiva**. Porto Alegre, 2016, p. 179-193.

FAIRSTEIN, Gabriela; GYSSELS, Silvana. **Como se aprende?**. São Paulo: Loyola, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/1Cf4wq>. Acesso: 27 fev. 2017.

FELDER, Richard M.; SILVERMAN, Linda K. Learning and teaching styles in engineering education. **Engineering Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FELIPE, Sione Maschio; BENEVENUTTI, Zilma Sansão. Dificuldade de Aprendizagem. **Maiêutica-Pedagogia**, v. 1, n. 1, p. 61-64, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/sppNpr>. Acesso em 11 jan. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Editora Unilasalle, Canoas, 2013.

FIDALGO, Ángel. La innovación docente y los estudiantes. **La cuestión universitaria**, v. 1, n. 7, p. 84-91, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

\_\_\_\_\_. **Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar**. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e educação:** ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARBIN, Mônica Cristina; OLIVEIRA, Édison Trombeta de. Práticas docentes na Educação a Distância: um olhar sobre as áreas do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 36-55, 2019. Disponível em: <http://bit.do/eQU84>. Acesso em 28 abr. 2019.

GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. *In:* ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 127-137.

GONZÁLEZ, Pedro Chico. **Perfil do educador cristão:** segundo La Salle. 2. ed. Canoas, RS: La Salle, 2002. 112 p.

GONZÁLEZ-RAMÍREZ, Teresa; LÓPEZ-GRACIA, Angela. Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 17, n. 2, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://relatec.unex.es/article/view/3319/2241>. Acesso em 28 abr. 2019.

GAROFALO, Debora. **Educação 4.0:** o que devemos esperar. Nova Escola, 07 mar. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/kYty8Z>. Acesso em 18 fev. 2019.

GEISS, Eno Renato. **Google apps For Education:** um estudo de caso com 5 ferramentas gratuitas testadas em escolas públicas. Novas Edições Acadêmicas, 2017.

GOERGEN, Pedro. Gestão educacional: entre instrumentalização e formação. **Revista Exitus**, v. 3, n. 1, p. 35-46, 2013. Disponível em: <http://bit.do/eTPtB>. Acesso em 02 mar. 2017.

GOOGLE. **Plataforma digital**. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/8vRqfy>. Acesso em 23 mai. 2017

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 33 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **O foco triplo:** uma nova abordagem para a educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIA GERAÇÃO DA INTERNET. São Paulo: On Line editora, 2016. E-book. Disponível em: <https://goo.gl/Hf5j1H>. Acesso em: 07 nov. 2018.

IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **PNAD Contínua TIC 2017:** Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. IBGE, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/5gNfuW>. Acessado em 27 dez. 2018.

JACOBSON, Liliana Vasconcellos. **A Contribuição do e-Learning no Desenvolvimento de Competências do Administrador:** Considerando o Estilo de Aprendizagem do Aluno de

Graduação. Dissertação (Mestrado em Administração de empresas) - Universidade de São Paulo Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, 2003.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação básica e autonomia do educando:** aproximações e distanciamentos entre brasil e chile. Tese de doutorado (Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018. 229 f.

KEATS, Derek; SCHMIDT, J. Philipp. The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa. **First Monday**, v. 12, n. 3, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v12i3.1625>. Acesso em: 22 mai. 2018

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2010.

KOLB, David A. **Experiential learning:** Experience as the source of learning and development. FT press, 2014.

KURI, Nídia Pavan. **Tipos de personalidade e estilos de aprendizagem:** proposições para o ensino de engenharia. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos (Centro de Ciências exatas e tecnologia), 2004. 337 f.

LA SALLE, João Batista de. **Honrar o Ministério:** A dimensão educativa nas meditações de La Salle. Canoas: Editora Unilasalle, 2013.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa:** facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÉVY, Pierre; DA COSTA, Carlos Irineu. **As tecnologias da inteligência.** 2 ed. Editora 34, 2010.

LEWRICK, Michael *et al.* Education for entrepreneurship and innovation: “Management capabilities for sustainable growth and success”. **World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development**, v. 6, n. 1/2, p. 1-18, 2011. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/20425961201000001>. Acesso em: 19 mai. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOGOFĂTU, Bogdan; VISAN, Andreea. New trends in the educational area. case study regarding the usability of google apps tools within the department for distance learning. **eLearning & Software for Education**, v. 1, n. 2, p. 526-531, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/WYf7Vd>. Acesso em: 16 mar. 2018

LÓPEZ, María Dolores Leris; LACLETA, María Luisa Sein-Echaluze. Una experiencia de innovación docente en el ámbito universitario: Uso de las nuevas tecnologías. **Ciencia, pensamiento y cultura**, n. 1, p. 93-110, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/myMdn3>. Acesso em: 19 mai. 2018.

LOUREIRO, Sonia Regina. Aprendizagem escolar: avaliação de aspectos afetivos. *In: FUNAYAMA, Carolina A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 65-76.*

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma Questão Paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO NETO, Alfredo Jose et al. **Visão sistêmica e Administração**. Editora Saraiva, 2017.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores: a importância da pesquisa para a formação do professor pesquisador**. São Paulo: Edições Hipótese, 105p. Disponível em: <https://goo.gl/XRG9WJ>. Acesso em: 01 mai. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais?. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/pVbuxb>. Acesso em: 01 mai. 2019.

MEYER JR, Victor; MEYER, Bernardo. “Managerialism” na Gestão Universitária: Dilema dos Gestores de Instituições Privadas. **Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, v. 35, 2011.

MELO, Bárbara de Caldas; SANT’ANA, Geisa. A prática da Metodologia Ativa compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Revista Comunicação em Ciências da Saúde**. v. 23, nº 4, p. 327-339, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/aLkmDn>. Acesso em: 19 mai. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Coleção temas sociais, 34. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MORAES, Roque (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. EDIPUCRS, 2003, 230 p.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, v.4, n.2, p. 347-356, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora: Campinas, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/HrfEB5>. Acesso em: 19 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 11-65.*

\_\_\_\_\_. Desafios da educação a distância no Brasil. *In*: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sammus, 2011, p. 45-85.

\_\_\_\_\_. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/7Ndw19>. Acesso em: 07 fev. 2018

\_\_\_\_\_. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem técnico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

MÜLLER, Alcione. **Princípios de boas práticas de gestão escolar a partir de uma escola da região metropolitana de porto alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle. Canoas, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/BJLtXp>. Acesso em: 09 fev. 2018

NATEL, Maria Cristina; TARCIA, Rita Maria Lino de; SIGULEM, Daniel. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 92, p. 142-148, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/9EzYAH>. Acesso em: 16 fev. 2017.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Dificuldades Subjacentes ao não-aprender. *In*: SISTO, Fermino Fernandes et al (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 79-95.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo de. **Metodologia da pesquisa ao alcance de todos**. Curitiba: Appris Editora, 2018, 73 p.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>. Acessado em 17 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAZZI, Pierluigi. **Estimulando Inteligência**. São Paulo: Aleph, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Os Estilos de Aprender e Ensinar da Professora Alfabetizadora. **Journal of Learning Styles**, v. 1, n. 1, p. 241-225, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/wLkWwu>. Acessado em 10 fev. 2018.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta educativa lassalista**. 2014

RABELO, Rafael Castro. **Entre a administração e a gestão universitária: demarcação teórico-conceitual nas legislações e produções bibliográficas 2003–2013**. Tese de doutorado em Ciências, Instituto Oswaldo Cruz, Goiânia, 2016. Disponível em:

[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19465/2/ana\\_diorio\\_ioc\\_dout\\_2016.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19465/2/ana_diorio_ioc_dout_2016.pdf). Acessado em 15 mar. 2018.

CONGREGATIO PRO INSTITUTIS VITAE CONSECRATAE ET SOCIETATIBUS VITAE APOSTOLICAE. **Regra dos irmãos das escolas cristãs**. Roma, 2015.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

REZENDE, Daniela Vilarinho. **Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação na educação superior**: Atuação de professores e percepção de estudantes. Tese de doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília (Instituto de Psicologia), 2017. Disponível em: <https://goo.gl/FjafbX>. Acessado em 20 nov. 2018.

ROCHA, Wesley Vágner Silva. **Avaliação de Modelo de Estilo de Aprendizagem para Utilização em Ferramenta de Ensino Baseado em Agentes**. Brasília: UnB, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/15176>. Acessado em 17 nov. 2018.

RUBINSTEIN, Edith Regina. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SALDANHA, Cláudia C.; ZAMPRONI, Eliete C. B.; BATISTA, Maria de L. A. **Estilos de aprendizagem**. Secretaria de Estado da Educação – Paraná. Anexo I. 2º semestre de 2016. Disponível em: <https://goo.gl/V2Zzf5>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Fluência Tecnológica Digital do professor na Organização de atividades de Ensino: necessidade emergente da docência na Educação a Distância. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, 2019. Disponível em: <http://bit.do/eQVcc>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SCHONS, Manuir. **Gestão de instituições de ensino superior**: Estratégias de ensino-aprendizagem na concepção de docentes da educação profissional e tecnológica. Pós-graduação em Administração – Universidade Regional de Blumenau (Centro de Ciências Sociais aplicadas), Blumenau, 2016.

SANTAELLA, Lucia. Para compreender a ciberliteratura. **Texto Digital**, v. 8, n. 2, p. 229-240, 2012. Disponível em: <http://bit.do/eUxri>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SARKAR, Soumodip. **O empreendedor inovador**: faça diferente e conquiste seu espaço no mercado. Rio Janeiro: Elsevier, 2008.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; SENIW, Rafael Meira. Qualidade educacional e gestão. Formação, investigação e práticas gestoras. **Revista Ibero-Americana**

**de educação.** v. 70, n. 1, p. 55-76, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/a214YJ>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SENNA, Célia Maria Piva Cabral; DE MORAIS, Sarah Papa; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, amélia Arrabal. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.).

**Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem técnico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 220- 260.

SEGREDO, Eduardo; MIRANDA, Gara; LEÓN, Coromoto. Hacia la educación del futuro: el pensamiento computacional como mecanismo de aprendizaje generativo. **Education in the Knowledge Society**, v. 18, n. 2, p. 33-58, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554766003.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila Diehl Tolaine; BRENELLI, Rosely Palermo; MARTINELLI, Selma de Cássia (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUSA, Ana Maria Costa de. Gestão acadêmica atual. In: COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 97-110. Disponível em: <https://goo.gl/Qw1Nuy>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SOUZA, Renaldo Vieira de; FOSSATTI, Paulo. Práticas e ferramentas de gestão educacional: um estudo de caso do Unilasalle Canoas. **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 637-663, nov. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/CWQW5t>. Acesso em: 18 jun. 2018.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

STRECK, Danilo R. **Dizer a sua palavra:** educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005.

TOFIK, Denise Sawaia. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão universitária:** os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 104-116. Disponível em: <https://goo.gl/Xd98Cv>. Acesso em: 21 jun. 2018.

TORRES, Jurjo. **El curriculum oculto.** Ediciones Morata, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/4LZ1pQ>. Acesso em: 13 jun. 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes?. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a07.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel:** implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/N4DCGJ>. Acesso em: 11 jul. 2017.

UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018)**. Canoas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Plataforma digital institucional**. Novas Tecnologias: remendo ou transformação da Educação que queremos? Canoas, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/4fg3tk>. Acesso em 01 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade La Salle**. Aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUN. Resolução Nº 032/2017, de 15/12/2017. Canoas, 2017.

\_\_\_\_\_. **Plataforma digital institucional**. A Universidade La Salle. Canoas, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/cr5Ae6>. Acesso em 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2025)**. Canoas, 2019.

VAZ, Douglas. **Mediação pedagógica em educação online**: Um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle Canoas. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/974a4730a1d94b9a21681dfef4af0b0d.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

VEGRO, Thamiris C.; ROCHA, Fernanda L. R.; CAMELO, Silvia H. H. C.; GARCIA, Alessandra B. G. Cultura organizacional de um hospital privado. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 37 n. 2 Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/qFa5ny>. Acesso em: 27 nov. 2018.

VICENTE, Dilce Eclai de V. G.; EIDELWEIN, Monica P. Novos lugares para aprender: o google nos polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**. v. 37, n. 1, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/L2AfWh>. Acesso em: 11 jul. 2017.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009, 159 p.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem técnico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.

VALENTE, José Armando; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, São Paulo: Libertad, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAIB, José; CHAGAS, Mário Jorge. **PNL**: teoria, técnicas e ferramentas da programação neurolinguística. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa com o título: NOVAS METODOLOGIAS NA GESTÃO ACADÊMICA DE IES: UM ESTUDO DE CASO DA UNILASALLE CANOAS, sob responsabilidade da pesquisadora Louise de Quadros da Silva. O estudo tem por objetivo analisar as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da Google For Education, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas. A presente pesquisa visa o entendimento da trajetória da gestão acadêmica da Unilasalle Canoas de 2013 a 2018 no que diz respeito a novas metodologias de ensino, enquanto questão de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário, que segue, realizado de maneira anônima (sem identificação). Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Louise de Quadros da Silva, telefone: (51)9.8119-3551, e-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com.

**APÊNDICE B - Questionário referente aos dados pessoais dos sujeitos**

Assinale a alternativa que se adapta ao seu caso:

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Prefiro não responder

Qual sua faixa etária?

- a) 0 a 19 anos
- b) 20 a 30 anos
- c) 31 a 40 anos
- d) 41 a 50 anos
- e) 51 a 60 anos
- f) 61 anos ou mais

Qual seu grau de escolaridade?

- a) Ensino fundamental
- b) Ensino médio
- c) Ensino Superior
- d) Pós-graduação
- e) Mestrado
- f) Doutorado

Você possui cargo de coordenação ou gerência?

- a) Sim
- b) Não

### APÊNDICE C - Questionário destinado aos sujeitos da pesquisa

OBJETIVO	PERGUNTAS
Definir os principais conceitos de metodologias de ensino-aprendizagem na história da educação.	1. O que você entende por novas metodologias de ensino? _____
Compreender as diferentes estratégias de ensino e as principais características dos estilos de aprendizagem no alinhamento com as Novas Metodologias.	2. De que maneira as novas metodologias de ensino podem auxiliar estudantes em seus diferentes estilos de aprendizagem? _____
Apresentar as principais ações desenvolvidas pela Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas por meio dos artefatos da <i>Google For Education</i> .	3. Em que fase se encontra a apropriação dos artefatos <i>Google For Education</i> , em seu caso? a) Planejamento b) Implantação c) Concluída
	4. Qual é o seu grau de favorabilidade ao uso de artefatos <i>Google For Education</i> para novas metodologias de ensino? a) Totalmente favorável b) Moderadamente favorável c) Indiferente d) Moderadamente contrário e) Totalmente contrário
	5. Justifique seu grau de favorabilidade ao uso dos artefatos <i>Google For Education</i> . _____
Investigar as implicações provocadas pelas Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle Canoas.	6. Assinale quais foram as implicações das novas metodologias em suas aulas na Unilasalle Canoas? a) Alteração no ambiente físico da instituição b) Alteração na metodologia de ensino c) Adaptação dos docentes d) Alteração nas ferramentas de ensino e) Alterações no cotidiano dos discentes f) Não houve alteração g) Não atuo em sala de aula neste semestre h) Outra: _____
	7. Você percebe mudanças na gestão acadêmica da Unilasalle, provocadas pelas novas metodologias, especialmente por meio dos aplicativos da <i>Google For Education</i> ? Em caso afirmativo, quais? _____
	8. Qual o nível (baixo, médio ou alto) de importância da inserção da <i>Google For Education</i> em suas decisões referentes à gestão acadêmica da Unilasalle? Justifique sua resposta: _____

## ANEXO A - Termo de autorização para a Unilasalle

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Canoas, 08 de novembro de 2018.

De: Louise de Quadros da Silva, Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Unilasalle, Canoas, RS e Paulo Fossatti, Orientador, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Canoas, RS.

Para: Professor Dr. Cledes Antônio Casagrande, Vice-reitor da Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas, RS.

Assunto: Pedido de AUTORIZAÇÃO para Realização de Pesquisa em sua Instituição de Educação Superior – Universidade La Salle, Canoas/RS/Brasil.

Estimado Vice-reitor, Professor Cledes Antônio Casagrande:

Na qualidade de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle de Canoas, RS, estou desenvolvendo, junto com meu orientador, Dr. Paulo Fossatti, investigação na linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas, a qual dará origem a dissertação de Mestrado em Educação desta universidade.

Para os meses de novembro de 2018 pretendo dar continuidade à investigação que traz por título: “Implicações das novas metodologias na gestão acadêmica de IES: Um estudo de caso da Unilasalle Canoas”.

Tal investigação tem por objetivo geral analisar as mudanças provocadas pela implementação das Novas Metodologias, especialmente por meio dos aplicativos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas.

Ao estudar os Modelos de Gestão de IES, percebem-se drásticas mudanças na realidade atual onde os alunos precisam de uma educação ativa que compreenda sua necessidade. Assim verificamos a gestão por meio dos artefatos *Google For Education*, implantada na Universidade La Salle em 2016 na busca por metodologias inovadoras que acompanhem a nova geração de estudantes.

Caminhando nesta mesma direção encontram-se os objetivos específicos, os quais buscam:

- a) Definir os principais conceitos de metodologias na história da educação.
- b) Descrever os diferentes estilos de ensino-aprendizagem no alinhamento com as Novas Metodologias.
- c) Apresentar uma *timeline* da Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas através dos aplicativos da *Google For Education*.
- d) Analisar o impacto provocado pelas Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle Canoas.

Esta pesquisa tem como problema a seguinte questão norteadora: Quais são as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, forjadas pelos novos aplicativos, especialmente pela *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas?

A pesquisa em questão tem natureza qualitativa, posto que o tema das novas metodologias, especialmente por meio dos aplicativos da Google For Education está sendo implantado e seu acompanhamento está sendo feito pelos gestores, professores e responsáveis, não nos possibilitando ainda um estudo quantitativo. A amostra é feita unicamente na Universidade La Salle por se tratar de um estudo de caso.

Gostaríamos de aplicar um questionário, via Google DOC., com perguntas abertas e fechadas (anexo 1), a ser enviado por e-mail, para gestores, professores e responsáveis da implantação da gestão pela Google For Education (anexo 2). Este será aplicado em 2018/2.

Esperamos obter com esta pesquisa os seguintes resultados: o entendimento dos principais conceitos de metodologias na história da educação; descrever como as novas metodologias de ensino podem auxiliar nos diferentes estilos de ensino-aprendizagem; compreender a *timeline* da Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas através dos aplicativos da Google For Education; e encontrar indícios do impacto provocado pelas Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle Canoas.

Considerando o acima exposto, vimos por meio deste formalizar pedido de AUTORIZAÇÃO para a realização da referida pesquisa em sua Instituição de Ensino Superior.

Colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,



Louise de Quadros da Silva,  
Mestranda

De Acordo!  
  
09/11/18



Paulo Fossatti  
Orientador



Hildegard Susana Jung  
Co-Orientadora

## ANEXO B - Protocolo do estudo de caso

### 1. Objetivo Geral

Analisar as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente por meio dos artefatos da *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle Canoas.

### 2. Objetivos Específicos

a) Definir os principais conceitos de metodologias de ensino-aprendizagem na história da educação.

b) Compreender as diferentes estratégias de ensino e as principais características dos estilos de aprendizagem no alinhamento com as Novas Metodologias.

c) Apresentar as principais ações desenvolvidas pela Unilasalle Canoas na formação e aplicação das Metodologias Ativas por meio dos artefatos da *Google For Education*.

d) Investigar as implicações provocadas pelas Novas Metodologias nas formas de ensinar-aprender na Unilasalle Canoas.

### 3. Questão de Pesquisa

Quais são as mudanças provocadas pelas Novas Metodologias, especialmente pela *Google For Education*, na Gestão Acadêmica da Unilasalle?

### 4. Principais Conceitos Teóricos Abordados

4.1 Gestão acadêmica

4.2 Novas tecnologias

4.3 Novas metodologias de ensino

4.4 *Google For Education*

### 5. Definição do Tipo De Caso

5.1 Estudo de caso único

5.2 Pesquisa exploratória

### 6. Definição da Unidade de Análise

6.1 Universidade La Salle Canoas

## **7. Plano de Coleta de Dados**

- Análise Documental: sítios da instituição, PDI, PPI, entre outros relatórios e publicações;

- Pesquisa Bibliográfica: artigos, teses, dissertações e livros;
- Validação do questionário com o grupo de pesquisa;
- Envio dos questionários via e-mail.

## **8. Procedimentos Operacionais de Campo**

- Os questionários são enviados por e-mail
- Os sujeitos da pesquisa podem responder em qualquer horário e local
- Após duas semanas, será solicitado o retorno

## **9. Plano de Análise do Caso**

9.1 Análise de conteúdo a partir de Bardin