



APRENDIZAGEM
ATIVA:
CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS
EM COMUNICAÇÃO

Organizadoras:
Célia M. Retz G. dos Santos
Maria Aparecida Ferrari



APRENDIZAGEM
ATIVA:
CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS
EM COMUNICAÇÃO

FAAC/**UNESP**

APRENDIZAGEM ATIVA: CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO

Bauru
FAAC/UNESP
2017

APRENDIZAGEM ATIVA:
CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO

Organizadoras

Celia Maria Retz Godoy dos Santos
Maria Aparecida Ferrari

Autores

Ana Cristina da Costa Piletti Grohs
Ana Maria Cortijo Sanches
Antônio Carlos Aidar Sauaia
Assumpta Aneas
Célia Maria Retz Godoy dos Santos
Manolita Correia Lima
Maria Aparecida Ferrari
Maria Eugenia Porém
Melanie Retz Godoy dos Santos Zwicker
Raquel Cabral
Roseane Andrelo
Sonia de Brito
Tamara de Souza Brandão Guaraldo

Faac/unesp
Bauru - 2017

302.2
A661

Aprendizagem ativa : contextos e experiências em comunicação [também em formato eletrônico] / Célia Maria Retz Godoy dos Santos e Maria Aparecida Ferrari (org.). - - Bauru : Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017

248 p. : il.

ISBN: 978- 85- 99679-78-4 (e-book)

Disponível em: www.faac.unesp.br/#!/publicacoes/

Aprendizagem ativa. 2. Comunicação. 3. Ensino superior. 4. Internacionalização. 5. Interculturalidade. I. Santos, Célia Maria Retz Godoy dos. II. Ferrari, Maria Aparecida. III. Título.

Diagramação e Capa: Carlos William R. de Oliveira

PREFÁCIO

Vivenciamos uma *sociedade aprendente* que, assim como a vida, se flexibiliza, se adapta, instaura redes de relações e cria. Educar nesse cenário é, portanto, fazer acontecer formas inovadoras de experiências de aprendizagem pessoal e coletiva.

É possível perceber a riqueza desta coletânea a partir da escolha de seu foco de atenção - *metodologias ativas de ensino e aprendizado* - e também por uma primorosa sistematização de novas lógicas educacionais que se fazem necessárias em contexto social em que as inovações se impõem. Nesse sentido, a presente obra traz excelente material para quem estuda ou desenvolve crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado.

Os estudos aqui reunidos pelas organizadoras oferecem insumos teóricos e práticos sobre o que representam novas formas de ensino e aprendizagem sob o enfoque da era digital que vivenciamos e das transformações dela decorrentes, onde as aulas expositivas não mais conseguem preencher e atingir as expectativas da sociedade contemporânea. Concebe-se o processo de ensino-aprendizagem como um *continuum* – delimitado no tempo e no espaço – de forma a propiciar aos professores e alunos aprendizagem significativa, correspondente às exigências sociais cotidianas. Assim, se a aula é *feita* e não dada, a preocupação incide não só nos conteúdos procedimentais e atitudinais, como também nos cognitivos. Desse modo, reforça-se o acesso e o uso da informação de forma inteligente para a construção do conhecimento, o que implica em usar a linguagem com função de interação social. Sob essa ótica, os momentos de ensino e aprendizagem precisam ser dialógicos, ou seja, espaços de *com + vivência*: discussões compartilhadas onde se atua de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) preconizada pelo teórico de desenvolvimento cognitivo Lev Vygotsky (1896 – 1934): agir como mobilizadores exógenos da aprendizagem. Logo, não se pode ser incongruente/incoerente, empregando apenas a linguagem como expressão do pensamento, fazendo uso, simplesmente, da aula expositiva.

Qual a importância dos capítulos desta obra que são oferecidos aos leitores para o desenvolvimento de novas experiências pedagógicas? Sinto-me presenteada com a presente coletânea porque permite descobrir em cada página e no trabalho de diferen-

tes autores nacionais e internacionais conteúdos sistematizados sobre inúmeros aspectos de experiências, vivências e lições aprendidas sobre as metodologias inovadoras que podem ser aplicadas em situações de ensino e aprendizagem rumo às novas descobertas. Assim, são encontradas desde contribuições à compreensão da *conceituação e transformação histórica* dessas metodologias, suas *características*, além de outras temáticas de relevância, tais como: *a questão das competências e os nativos digitais, neurociência e educação, didática e atuação docente, perfil de egressos de relações públicas, inovações pedagógicas na era da comunicação reticular, jogos de empresas, práticas da realidade profissional em agências, competência intercultural para negócios e públicos diferentes e a internacionalização da educação mediante a mobilidade acadêmica*, as quais se aplicam ao apoio didático em níveis distintos, como graduação, especialização, pós-graduação *stricto sensu*, mostrando ser ainda interessante ao público em geral.

A leitura dos capítulos desta obra envolve um grande espectro de novos avanços na *educação em comunicação* sob o impacto de um novo olhar, no qual existe uma nova revolução de conversação, que vem modificando os formatos tradicionais de diálogos entre professores e alunos para substituí-los por redes humanas e tecnológicas capazes da superação de barreiras de natureza vária – sendo essa a principal zona limítrofe de riscos e oportunidades.

Cumprir verificar a importância do aprendizado dos conceitos e das lições de experiências relatadas pelos autores por meio de pluralidade de situações e a partir das diferentes abordagens e enfoques com visões multifacetadas apresentados no presente texto, assim como será preciso também ir além do texto, confrontando-o efetivamente com a prática, a fim de resultar em uma cultura de aquisição, compartilhamento e aplicação de conhecimentos em alinhamento com as novas demandas e exigências da educação e da comunicação contemporâneas, o que, certamente, permitirá o desenvolvimento de trabalho pedagógico que elimine a existência de hiatos e lacunas entre os professores e alunos em relação às oportunidades contidas nas obras resultantes de suas próprias criações.

Regina Celia Baptista Belluzzo

Bauru, abril de 2017.

INTRODUÇÃO

As inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na sociedade global geraram transformações nas opiniões, atitudes e comportamentos das pessoas em diferentes regiões do planeta. O conceito de sociedade em rede alterou veementemente a estrutura social e continua, incessantemente, a transformá-la, substituindo a sociedade industrial. Hoje, o mundo é, indubitavelmente, global, atuamos em redes, ainda que de acordo com a cultura local e com características específicas em cada país.

Essas permanentes e aceleradas transformações também têm afetado o cenário da educação brasileira e mundial, seja com a expansão e diversificação do sistema de ensino superior, seja com os novos perfis do aluno que ingressa nas universidades e do professor universitário, cuja formação pedagógica precisa ser diferenciada para lidar com estudantes do século XXI. Segundo Lourenço, Lima e Narciso (2013, p. 2) “ser docente no ensino superior, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas”.

Esse pano de fundo foi o ponto de partida para pensar sobre a relevância que a formação do docente no ensino superior tem para a formação de alunos e profissionais, particularmente na área de Comunicação e de Relações Públicas. Nas nossas trajetórias de mais de trinta anos de magistério superior, pudemos verificar as rápidas e vertiginosas mudanças ocorridas tanto no âmbito das tecnologias aplicadas, como das metodologias de ensino-aprendizagem que estão sendo requeridas na sociedade global.

Quando pensamos no professor universitário, muitas vezes temos a ideia que a “pessoa que sabe, automaticamente sabe ensinar”, o que não é uma verdade. Existem muitas competências que são esperadas do docente no seu papel de condutor do conhecimento, como o seu elevado saber em uma determinada área, sua competência pedagógica na condução do processo de ensino-aprendizagem e sua visão crítica de que a educação é um processo social no qual o professor e o aluno são protagonistas (Masetto, 2003).

Durante os nossos encontros de trabalho, sempre tivemos a preocupação de buscar novas possibilidades de metodologias ativas para aperfeiçoar a aprendizagem dos jovens que já nasceram no contexto digital e que têm um comportamento diferente dos alunos do século XX.

A forma que encontramos para provocar e estimular os professores universitários

da área de Comunicação e Relações Públicas foi por meio dos relatos de nossas experiências e de colegas que também estão apostando em novas metodologias de ensino-aprendizagem. Desta forma, nossas experiências se transformaram em relatos no livro que apresentamos: ***Aprendizagem Ativa: Contextos e Experiências em Comunicação***.

Em nosso grupo de colegas e pesquisadores, contamos com experiências inovadoras e com amplo desenvolvimento de pesquisas na área da Comunicação e de Relações Públicas. Desta forma, o livro que agora lançamos é a prova de que juntos podemos fazer a diferença!

Reunindo treze pesquisadores de renomada experiência, organizamos a presente obra em dez capítulos que tratam de temas que vão desde a transformação histórica das metodologias às estratégias ativas, passando pelas práticas que envolvem a neurociência, até a mobilidade dos estudantes internacionais no contexto de uma universidade emancipatória. Todos os autores são docentes com relevantes pesquisas e que pertencem a renomadas instituições de ensino: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru; Faculdade de Administração e Economia e Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo; Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo e das Universidad de Barcelona e Universidad de Sevilla, da Espanha.

Nosso objetivo é oferecer aos professores, pesquisadores, alunos e profissionais um conjunto de possibilidades de aprendizagens ativas, justamente em um momento de transformações e desafios, tanto para as instituições de ensino superior como para os gestores de cursos de Comunicação e de Relações Públicas e seus docentes.

O capítulo inicial produzido por Tamara de Souza Brandão Guaraldo e Sonia de Brito, *A transformação histórica das metodologias ativas: notas para um debate*, trata da transformação histórica das metodologias ativas e tem como objetivos discutir sobre metodologias ativas e suas características, apresentar um breve histórico sobre a evolução do processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre a relação atual entre aluno/professor e sobre exemplos de metodologias que podem gerar motivação e aprendizagem mais autônoma.

Assumpta Aneas, no segundo capítulo, apresenta o texto *Nativos digitales y aprendizajes em el siglo XXI: desarrollo de competencias en la educación superior* e traz elementos teóricos que afetam o desenvolvimento de competências na educação superior. Na sua reflexão, a autora sintetiza as características e implicações didáticas das teorias de aprendizagem tradicionalmente conhecidas, introduz o conectivismo como uma nova teoria de aprendizagem na sociedade digital e também discute as linhas que caracterizam a função docente na universidade do século XXI.

O terceiro capítulo, *A aprendizagem ativa e o cérebro: contribuições da neurociência para uma nova forma de educar*, tem como objetivo discutir as contribuições da

neurociência para a educação. Melanie Retz Godoy dos Santos Zwicker busca ressaltar as transformações atuais do processo de ensino-aprendizagem, cujo foco passa a ser um aluno ativo, enfatizar a importância do uso de metodologias ativas em ambientes de aprendizagem, além de destacar as contribuições da neurociência para os processos de aprendizagem, elencando elementos que fazem a diferença para apreensão e consolidação de conhecimentos no cérebro. Utilizando-se da neurociência como ponto de partida, a autora afirma que a ideia da educação como transmissão de conhecimento de professor para aluno já não se adequa aos novos tempos.

Ana Cristina da Costa Piletti Grohs, no quarto capítulo, *Didática do ensino superior: elementos para a formação e atuação docente*, constata que a competência didático-pedagógica ainda é pouco valorizada na educação superior. Sua discussão é desenvolvida em cinco elementos que podem contribuir para a formação e a atuação do professor na educação superior. O primeiro elemento é o contexto e se refere às condições ambientais nas quais o processo ensino-aprendizagem acontece. Os princípios educacionais são o segundo elemento, associado às concepções pedagógicas que guiam a prática dos professores. O ensino é o terceiro elemento e relaciona-se aos saberes e competências docentes. A aprendizagem é o quarto elemento e relaciona-se com as características dos estudantes, assim como com as diferentes formas com que eles aprendem e lidam com os estudos. O quinto elemento é o currículo que aparece como o elo articulador entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, representa o caminho de troca de significados e construção de conhecimentos entre professor e estudantes.

O quinto capítulo apresenta o *Perfil dos egressos do curso de relações públicas ECA/USP: análise da trajetória profissional e das percepções do curso ECA/USP*, no qual a autora Maria Aparecida Ferrari analisa a trajetória profissional e as percepções dos egressos no mencionado curso. A pesquisa foi realizada com os objetivos de traçar o perfil dos ex-alunos do curso de Relações Públicas da ECA/USP no período compreendido entre 1996 e 2014; identificar a trajetória acadêmica e opinião sobre o curso; verificar a inserção dos egressos no mercado de trabalho; e conhecer a opinião de executivos de comunicação sobre as competências, habilidades e atitudes necessárias para a atuação do profissional de Relações Públicas no mercado de trabalho.

Célia Maria Retz Godoy dos Santos e Maria Eugenia Porém, no sexto capítulo, *Inovações pedagógicas na era da comunicação reticular: as experiências na FAAC/Unesp*, examinam tais inovações em experiências realizadas na FAAC/Unesp. Além de discutirem como as teorias da aprendizagem, como o conectivismo, e as práticas pedagógicas apoiadas na comunicação reticular contribuem para a formação dos estudantes do ensino superior, as autoras concluem que a utilização de metodologias ativas pode contribuir para a formação profissional e pessoal dos estudantes, assim como para a capacitação e atualização dos docentes, derivando em reflexões exitosas sobre o processo de ensino-aprendizado.

O sétimo capítulo, *Laboratório de gestão: jogo de empresas com pesquisa para a prática gerencial*, foi desenvolvido por Antonio Carlos Aida Saúia. Os métodos ativos SimuLab, criados pelo autor, situam-se como trabalhos laboratoriais, para assegurar a participação de estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem. Na sociedade do conhecimento, as tarefas dos agentes – educadores e estudantes - estarão cada vez mais balanceadas, tornando a aprendizagem um processo colaborativo, participativo, visando ao aproveitamento ampliado e sustentável, propiciando maior retenção e melhor transposição a outros ambientes acadêmicos e profissionais. Com o propósito de aprofundar o conhecimento nesta área de estratégias ativas de ensino e aprendizagem, o SimuLab investiga problemas organizacionais em três linhas de pesquisas: a) simuladores organizacionais (artefatos); b) processos de aprendizagem vivencial (jogos de empresas), c) estudos comparados de Economia e Estratégia. Nos seus trinta anos de conquistas multi, inter e transdisciplinares em Ciências Sociais Aplicadas, o SimuLab avança para outras áreas do saber como a Engenharia, a Saúde, a Comunicação e as Relações Públicas.

De la clase a la cuenta: una experiencia en educación superior de comunicación, é o tema do capítulo oito, escrito por Escrito por Ana Maria Cortijo Sanches. O texto apresenta o projeto criado pela autora, DCCI – De la Clase a la Cuenta, em 1996, na Universidad de Sevilla, Espanha. Foi uma experiência formativa pioneira, na qual os estudantes de Comunicação entram em contato com um cliente real para o qual trabalham organizados em pequenas agências para oferecer consultoria de comunicação. O processo dura 16 semanas e capacita o aluno para a vida profissional. No capítulo, a autora apresenta a transferência do projeto para uma experiência internacional com alunos dos cursos de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, FAAC, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru, a partir de 2014.

Raquel Cabral e Roseane Andrelo, no capítulo nove, *Internacionalização e interculturalidade: alianças para o ensino transformador*, examinam de que maneira a globalização dos negócios aliada à mundialização da cultura trouxe mudanças significativas à sociedade e, como consequência, a necessidade do ensino superior formar profissionais com competência intercultural. Diante da reflexão, elas propõem discutir a internacionalização e a interculturalidade como metodologias de ensino transformador e apresentam uma pesquisa com estudantes do curso de Relações Públicas da Unesp que tiveram algum tipo de experiência intercultural proporcionada por processos de internacionalização, como intercâmbio estudantil, estágio de pesquisa no exterior ou intercâmbio solidário. Como resultado, apontam-se propostas de ações para o ensino superior visando fomentar processos de internacionalização que produzam vivências interculturais entre os futuros profissionais da sociedade globalizada.

Finalmente, no capítulo dez, *Mobilidade corpórea de estudantes internacionais no contexto de uma universidade emancipatória*, Manolita Correia Lima reflete sobre

as teorias que tratam da universidade como promotora de intercâmbio acadêmico e co-operação solidária, identifica o perfil socioeconômico dos estudantes acolhidos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana e busca verificar as motivações que justificam o investimento dos referidos estudantes em uma formação internacional. Suas conclusões enfatizam que a mobilidade não promove apenas ligações e religações, promove igualmente partidas, pois pressupõe que o indivíduo saia de casa, deixe alguém e vá ao encontro de si e de outros. Esse encontro de si é bastante enfatizado nas narrativas dos estudantes internacionais. Sentem-se orgulhosos de terem se fortalecido frente à necessidade de ultrapassar as dificuldades.

Um livro nunca consegue concluir um assunto ou cobri-lo em sua totalidade, justamente porque, durante seu tempo de uso, novos conhecimentos e experiências atravessam suas páginas, compondo, ligando, acrescentando. Mas, com certeza, muitas das experiências aqui apontadas servirão como estímulo a muitos colegas da academia, assim como alunos da pós-graduação e profissionais do mercado.

A leitura deste livro é recomendável para todos que exercem a função de gestores de cursos de Comunicação e Relações Públicas, assim como para docentes, pois oferece um leque de oportunidades, metodologias e estratégias que podem ser adotadas e customizadas, segundo a necessidade de cada leitor. Vale destacar a importância da tecnologia, que aparece em quase todos os relatos aqui apresentados. Segundo Ferrari (2017), em um contexto no qual as tecnologias digitais permeiam a vida das novas gerações, a instituição de ensino deve ser o *locus* da maior importância na formação dos alunos oferecendo a possibilidade de posicionarem-se frente às transformações da sociedade de maneira crítica e inclusiva.

Deixamos a mensagem dos treze ‘autores guerreiros’ que, apesar de todas as suas ocupações, preocupações, trabalhos, afetos e desafetos que fazem parte de nosso cotidiano, acreditam que, se cada docente/pesquisador fizer a sua parte, poderemos criar, inventar, inovar e melhorar a educação dos nossos jovens comunicadores.

Que os nossos textos possam inspirar os que abrirem as páginas deste livro à busca de uma educação mais efetiva e adequada ao nosso tempo.

Boa leitura!

Célia Maria Retz Godoy dos Santos, UNESP/Bauru
Maria Aparecida Ferrari, ECA/USP

Bauru, abril de 2017.



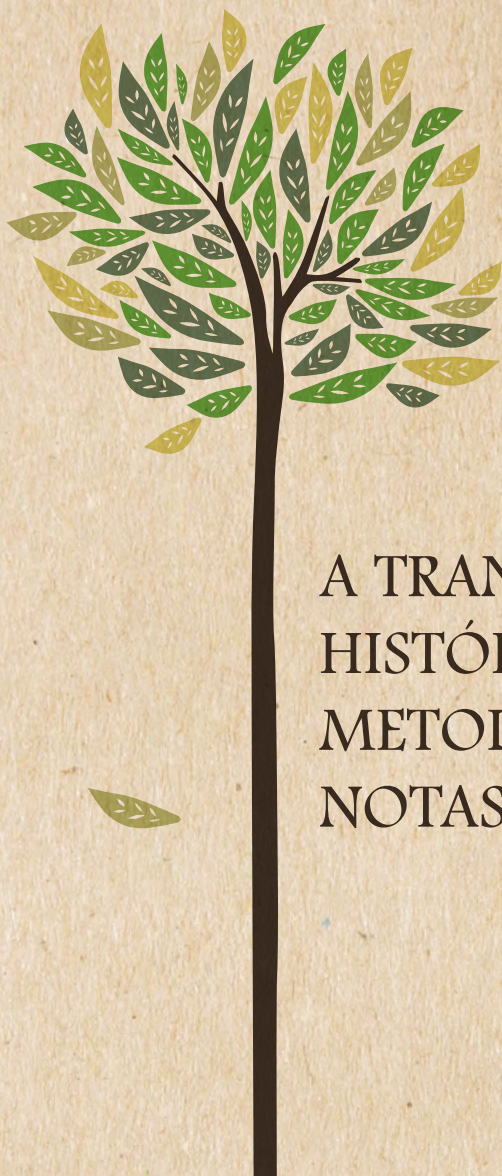
SUMÁRIO

- 01 A TRANSFORMAÇÃO HISTÓRICA DAS
METODOLOGIAS ATIVAS: NOTAS PARA UM DEBATE.
Tamara de Souza Brandão Guaraldo e Sonia de Brito _____ 15
- 02 NATIVOS DIGITALES Y APRENDIZAJES EM EL SIGLO
XXI: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR.
Assumpta Aneas _____ 28
- 03 A APRENDIZAGEM ATIVA E O CÉREBRO:
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA UMA
NOVA FORMA DE EDUCAR.
Melanie Retz Godoy dos Santos Zwicker _____ 49
- 04 DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA
A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.
Ana Cristina da Costa Piletti Grohs _____ 75
- 05 PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE RELAÇÕES
PÚBLICAS ECA/USP: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA
PROFISSIONAL E DAS PERCEPÇÕES DO CURSO.
Maria Aparecida Ferrari _____ 98



06	INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ERA DA COMUNICAÇÃO RETICULAR: AS EXPERIÊNCIAS NA FAAC/UNESP Célia Maria Retz Godoy dos Santos e Maria Eugenia Porém _____	123
07	LABORATÓRIO DE GESTÃO: JOGO DE EMPRESAS COM PESQUISAS PARA A PRÁTICA GERENCIAL Antônio Carlos Aidar Sauaia _____	139
08	DE LA CLASE A LA CUENTA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE EL COMUNICACIÓN. Ana Maria Cortijo Sanchez _____	163
09	INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: ALIANÇAS PARA O ENSINO TRANSFORMADOR Raquel Cabral e Roseane Andrelo _____	179
10	MOBILIDADE CORPÓREA DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE EMANCIPATÓRIA. Manolita Correia Lima _____	194

SOBRE OS AUTORES



01

A TRANSFORMAÇÃO HISTÓRICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS: NOTAS PARA UM DEBATE

Tamara de Souza Brandão Guaraldo, Unesp, Bauru, Brasil
Sônia de Brito, Unesp, Bauru, Brasil

- Sumário
- Próximo capítulo

Resumo

O processo de ensinar-aprender teve grandes transformações ao longo dos últimos séculos, especialmente no que se refere à relação professor/aluno. Este artigo propõe uma discussão inicial sobre as metodologias ativas e suas principais características, por meio de pesquisa bibliográfica com síntese e diálogo das fontes utilizadas. Além disso, apresenta um breve histórico sobre a evolução do ensinar-aprender, o uso de tecnologias no século XXI e discute exemplos de atividades de metodologias ativas, em especial o Estudo de Caso, o método de projetos, o PBL e o TBL como atividades que podem motivar os alunos para uma aprendizagem autônoma e mais aprofundada, alicerçada no aprender fazendo, com novas metodologias e dinâmicas.

Palavras-chaves: Autonomia; Ensinar-aprender; Conhecimento; Tecnologias.

Objetivos do capítulo

- Discutir sobre metodologias ativas e suas características;
- Apresentar breve histórico sobre a evolução do processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre a relação atual entre aluno/professor e sobre exemplos de metodologias que podem gerar motivação e aprendizagem mais autônoma.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual exige cada vez mais indivíduos pensantes, capazes de sentir, agir e reagir de forma ampla, profunda e rápida. Para isso, é necessário engajamento e autonomia para lidar com suas próprias experiências e aplicá-las quando se fizer necessário em seu entorno, ou além dele, levando-se em conta o processo de interação e de interlocução, no qual seu ideário se manifesta.

Seguindo essa linha de raciocínio, o processo de ensinar-aprender no ensino superior também passa por mudanças, ao estimular o aluno a aprender fazendo, seja através da leitura, de trabalhos em equipe, do uso de jogos e dinâmicas, da resolução de problemas, do estudo de documentos, da elaboração de trabalhos, mapas e projetos, enfim, de diversas metodologias para que o estudante possa ter uma formação crítica que o leve a pensar com autonomia e a formar seu espírito científico de forma ativa, como participante da

história. Nesse sentido, receber estímulo motivacional promove a autonomia, desperta a curiosidade, estimula a busca por elementos novos para serem estudados, contribuindo para o aumento do repertório, conseqüentemente, do conhecimento individual e coletivo (BERBEL, 2011).

O objetivo deste texto é o de apresentar as metodologias ativas em breve percurso histórico e discutir suas características, por meio de um estudo exploratório que compreende o uso de pesquisa bibliográfica com síntese e diálogo das fontes utilizadas, resultando num processo de escrita própria em que se privilegia a reflexão que surge do contato com as fontes e do confronto com a observação da realidade (DMITRUK, 2004).

UM OLHAR HISTÓRICO

No cenário contemporâneo, os processos educativos ganham cada vez mais atenção nas discussões sobre desenvolvimento econômico. “O conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 34).

Essa conjuntura também tem sido denominada por sociólogos como “Sociedade da Informação” (CASTELLS, 2007). A disseminação de informações é característica da sociedade atual, mas antigamente os papéis de disseminadores estavam com as figuras de autoridade. Revisitando o passado, Burke (2003) relata que na Idade Média a educação era a via de acesso à informação e ao conhecimento, mas era muito elitizada, pois professores e alunos eram membros do clero. Na Europa, foi a partir de 1700 que se tornou possível seguir carreira não só como professor e escritor, mas como intelectual em organizações assalariadas. Os bibliotecários ganharam importância, e foram descritos como “mediadores” do conhecimento, pois traziam informações aos colegas. Havia ainda total ausência de participação das mulheres, pois eram raras as que conseguiam estudar.

Intelectuais geralmente estavam ligados a instituições ou universidades. No início da Era Moderna, o papel da universidade era transmitir o conhecimento e não descobri-lo. A metodologia de ensino era expositiva baseada em conferências (*lectures*) e interpretações dos pensamentos de grandes filósofos e a tarefa do professor era expor esses conhecimentos. Assim, o processo de ensinar-aprender era baseado no modelo de palestras ministradas pelo professor no qual cabia ao aluno escutar e tomar notas. O movimento humanista, vindo com o Renascimento, criticava as universidades como um modelo de ensino ultrapassado. Os renascentistas privilegiavam desenvolver suas ideias no debate, fora do ambiente da universidade numa instituição que criaram e denominaram “academia”, de inspiração platônica, um local mais informal que a universidade e ideal para a inovação e aplicação de metodologias que permitissem a discussão. Por volta de 1600, aproximadamente 400 academias haviam sido fundadas na Europa (BURKE, 2003).

A Revolução Científica do Século XVII foi ainda mais autoconsciente da renovação no ensino que o Renascimento, pois rejeitava tanto as ideias clássicas quanto as medievais. Era uma tentativa de incorporar novos conhecimentos aos já estabelecidos. Dessa época é a criação das Sociedades Científicas, mas foi com o Iluminismo que pudemos identificar o surgimento de institutos de pesquisa, da ideia de pesquisa aliada ao ensino e do papel do pesquisador (BURKE, 2003, p. 47). Há um deslocamento, em torno de 1700, da curiosidade para a pesquisa e a convicção de que o conhecimento podia ser aperfeiçoado:

A palavra ‘pesquisa’ em diversas línguas (*research, recherche, ricerca*) deriva da origem comum ‘busca’ (*search etc.*) e pode ser encontrada em títulos de livros já no século XVI, inclusive nas RECHERCHES DE LA FRANCE (1560) de Étienne Pasquier. O termo era mais empregado no plural que no singular e se tornou mais visual a partir do século XVII, e mais ainda ao final do século XVIII, fosse para referir-se às artes ou às ciências, aos estudos de história ou aos de medicina (BURKE, 2003, p. 48).

Das sedes tradicionais do saber, como o mosteiro, as universidades e os hospitais, aparecem na Era Moderna, novos lugares, como o laboratório, a galeria de arte, as livrarias, as bibliotecas, os anfiteatros, o escritório e o café. A biblioteca chega até mesmo a rivalizar com a sala de aula, pois com a invenção da imprensa ela aumenta de tamanho e, a essa época, o que se ensinava em sala era o saber tradicional (professores eram conhecidos como “bibliotecas ambulantes”).

Na Era Moderna, tem início a preocupação em tornar público o conhecimento, influência da Reforma Luterana e do surgimento da imprensa. E no bojo dessas transformações nas instituições de ensino e nos questionamentos dos papéis de autoridade no ensinar-aprender, que surge no Iluminismo o início de projetos de educação ativa:

A consolidação desse movimento se dá no bojo do projeto da Aufklärung (Iluminismo), ganhando sua expressão máxima na formulação moral sistemática de Kant, na Fundamentação da metafísica dos costumes e na Crítica da razão prática. O ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito, especialmente no âmago de uma abordagem progressiva, alicerce para uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história. Esse respeito só emerge no âmago de uma relação dialética na qual os atores envolvidos — docente e discente — se reconhecem mutuamente, de modo a não haver docência sem discência, na medida em que as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro (MITRE et al, p.2135-2136, 2008).

Esse breve resgate histórico demonstra que o ensinar-aprender envolve uma ampla

discussão sobre sujeitos envolvidos no processo educativo e permeia as relações desses com toda a sociedade. “A educação, na tradição mais longínqua, tem uma função de sedimentar os conhecimentos e valores desenvolvidos na sociedade, e assegurar sua manutenção no tempo, através de sua passagem às novas gerações.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 46).

Sociedades em mutação fazem surgir novos problemas e as interações entre as instituições de ensino e a sociedade – antes quase reduzida ao ingresso do estudante e a sua devolução posterior à sociedade como pessoa qualificada – são intensificadas e cotidianizadas. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 46).

No século XX, com mudanças econômicas, políticas, tecnológicas e culturais, tais questões conduzem a reflexões sobre metodologias ativas e as ideias de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano que influenciou a pedagogia contemporânea intitulada de Escola Nova, cujo lema é o aprender fazendo, ou seja, a aprendizagem ocorre através da ação. Assim, a experiência concreta da vida se apresenta diante de problemas que a educação pode ajudar a resolver (GADOTTI, 2001, p. 143).

Segundo John Dewey, para resolver problemas, o pensamento passaria por cinco estágios: uma necessidade sentida; a análise da dificuldade; as alternativas de solução do problema; a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas e a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica (GADOTTI, 2001, p. 143-144).

No Brasil, Paulo Freire (1921-1997) também estimulava a Pedagogia Problematicada, na qual o conhecimento tem origem na ação: “O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 1981, p. 35). Para Freire (1981), não há práxis autêntica fora da unidade dialética da ação-reflexão, pois a consciência não se transforma a não ser na práxis, e o conhecimento não se transfere se cria através da ação sobre a realidade. Desse modo, “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria num processo de constante aperfeiçoamento” (GADOTTI, 2001, p. 253). Quando as ideias do Método Paulo Freire foram postas em prática no Nordeste na década de 1960, a intenção era a de uma educação ativa na alfabetização de adultos, pois se ensinava a ler as palavras de maneira crítica, criativa e autônoma, como o próprio mundo que as gerou (SOUZA, 2010). É de Paulo Freire a famosa citação: “Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho...”.

Em sua prática pedagógica, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, logo, um não é objeto do outro: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1999, p.26).

Essa perspectiva alia teoria/prática e incentiva a experiência de saberes, pois só se

ensina a pesquisar aquele que pesquisa, que conhece e constrói o caminho junto aos seus alunos. O aprendiz recria ou refaz o ensinado, como sujeito do próprio conhecimento. Assim, ensinar-aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: um em que “se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1999, p.31).

Aplicada ao ensino superior, a visão de Freire é a de que a pesquisa é indissociável do ensinar-aprender, pois é uma prática requerida de uma educação a favor da autonomia, transformadora, ao construir o caminho com o educando, para que esse possa pesquisar posteriormente por conta própria, como sujeito do conhecimento. O que motiva a aprendizagem são a superação, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de experiências prévias dos indivíduos.

Historicamente, a partir da aprendizagem em sociedade, o ser humano descobriu que era possível ensinar, e tentou caminhos, ou seja, novas metodologias para ensinar-aprender.

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O SÉCULO XXI

No século XXI, no qual os conhecimentos, as informações, as tecnologias e as técnicas¹ se multiplicam e se deterioram numa velocidade crescente, o ensino superior precisa se voltar a essa fragmentação e oferecer subsídios para a compreensão e atendimento às demandas da sociedade.

A Sociedade da Informação trabalha com o uso de novas tecnologias e a velocidade das mensagens que propiciam o surgimento de movimentos sociais que buscam conquistar ou reconquistar um espaço social (TOURAINÉ, 2006), cenário em que cresce a importância de se aplicar metodologias ativas, de modo a contribuir à educação de uma sociedade igualitária e justa.

Os movimentos sociais mostram-se cada vez mais organizados e as pessoas buscam espaço para se manifestarem. Tecnologias individuais e o uso de mídias sociais, permitem que indivíduos se posicionem, exijam, questionem e pesquisem informações, cada vez mais disponíveis. É precisamente o perfil do público universitário que mais tem sofrido

1 Tecnologias podem ser compreendidas como “causa e efeito do progresso material alcançado por uma civilização”, e são parte de um contexto sócio-histórico. “Mais do que um produto (uma conquista técnica à qual se agrega um benefício afetivo), uma tecnologia provém do conhecimento científico e logo passa a fazer parte da cultura, impregnando o imaginário social pelo qual dada cultura se explicita.” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 34). Já as técnicas são “[...] um conjunto ordenado de procedimentos que, estabelecidos por um protocolo científico, destinam-se primariamente a uma transformação da natureza.” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 32).

alterações. O ensino superior não pode fechar as portas para essas tecnologias, que são necessárias, mas não suficientes, pois expõem a consequente necessidade de preparar as pessoas para o seu uso crítico e criativo. Então a curiosidade desse público aparece como uma primeira necessidade para o professor iniciar a prática da inquietação indagadora, da procura, do desvelamento, de uma curiosidade crítica e insatisfeita, como requisitos para se trabalhar com conhecimento transformador.

Segundo os autores estudados, o papel do docente, no contexto das metodologias ativas, é o de um pesquisador (FREIRE, 1999, p.32); um “mediador da aprendizagem” (BASTOS, 2006; BERBEL, 2011), mas também é o de um “tutor” (MITRE et al, 2008) que deve se perguntar:

(1) como, por que e quando se aprende; (2) como se vive e se sente a aprendizagem; e (3) quais as suas consequências sobre a vida. A disposição para respeitar, escutar com empatia e acreditar na capacidade potencial do discente para desenvolver e aprender, se lhe for permitido um ambiente de liberdade e apoio, são essenciais nesta nova postura (MITRE, et al, 2008, p.2137).

Esse professor deve estar amparado por um modelo pedagógico que relacione diferentes conteúdos ou disciplinas, promovendo uma aprendizagem integral que contemple uma visão humana, crítica e ética. Nesse sentido, surge a necessidade de se criar metodologias de ensino em consonância com a sociedade, de forma a permitir que os estudantes coloquem os conhecimentos adquiridos em prol da resolução de problemas (BASTOS, 2006; BERBEL, 2011).

Para isso, pesquisas revelam que os métodos de aula tradicionais, no qual o professor fala e o aluno escuta, dominam as salas de aula no ensino superior, e apesar de muitos professores afirmarem que toda aprendizagem é ativa, estudos na área da educação sugerem que os alunos devem fazer mais do que apenas ouvir: devem ler, escrever, discutir ou estar engajados na solução de problemas, para estarem ativamente envolvidos, os alunos precisam realizar tarefas de análise, síntese e avaliação do que foi ensinado (BONWELL; EISON, 1991).

Também há dificuldades práticas na implantação de projetos envolvendo metodologias ativas com o uso de tecnologias da comunicação e da informação (TICs), seja através do ensino a distância ou mesmo da inserção dessas TICs no ambiente de ensino. Uma delas é cultural. Afinal, a tecnologia representa uma nova metodologia de ensino que está sendo implantada em um sistema secular. A outra é a inexistência de uma política educacional mais clara sobre sua implantação. Porém, de toda forma, sabe-se que as TICs fazem parte da comunidade educacional. Além de serem determinantes na economia, também são na cultura. Alunos e professores levam todos os dias, para dentro da sala de

aula, informações adquiridas nas mais diversas mídias.

Posta esta questão, cabem discutir as vantagens e as dificuldades da inserção de metodologias ativas via TICs no ensino. Os discursos favoráveis baseiam-se em argumentos econômicos e pedagógicos. A tecnologia pode ser eficaz para ensinar conceitos básicos e exercícios, além de possibilitar a criação de programas específicos para necessidades didáticas e resolução de problemas. Também pode ser útil para dar enfoques novos à aprendizagem, com mais interação entre professores e alunos e permitindo a conexão entre instituições de ensino (HADDAD, 1998).

Discutindo atividades de Metodologia ativa:

Na pesquisa bibliográfica realizada, de modo geral, destacam-se, na tabela 1, as seguintes metodologias ativas que podem ser utilizadas no ensino superior:

Tabela 1. Atividades de metodologias ativas citadas pelos autores consultados

Atividades	Autor, data
Discutir temas e tópicos de interesse para a formação profissional	Bollela, Senger, Tourinho e Amaral (2014); Barbosa, Moura (2013); Berbel (2011); Mitre <i>et al</i> (2008); Bastos (2006); Bonwell e Eison (1991);
Geração de ideias (brainstorming) para a resolução de problemas	Borges, Alencar (2014); Bonwell e Eison (1991)
Estudo de casos relacionados com áreas de formação profissional específica	Barbosa, Moura (2013); Mitre <i>et al</i> (2008); Bastos (2006); Palma Filho (2004);
Trabalho em equipe com tarefas colaborativas	Berbel (2011); Bollela, Senger, Tourinho e Amaral (2014); Borges, Alencar (2014).
Debater temas da atualidade e da comunidade em que se está inserido	Berbel (2011); Mitre <i>et al</i> (2008); Bastos (2006); Freire (1999); Bordenave e Pereira (1982).
Produzir mapas mentais ou conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias	Barbosa, Moura (2013); Bonwell e Eison (1991)
Realizar modelagem e simulação de processos e sistemas típicos da área de formação	Barbosa, Moura (2013); Bonwell e Eison (1991)
Elaborar questões de pesquisa na área científica e tecnológica	Barbosa, Moura (2013); Berbel (2011); Mitre <i>et al</i> (2008); Bordenave e Pereira (1982)
Criar sites ou redes sociais visando aprendizagem colaborativa	Barbosa, Moura (2013)

Fonte: elaboração das autoras

Esses autores consideram que metodologias ativas podem ser definidas como formas de procurar ensinar o aluno a fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o levar a pensar sobre as coisas que está fazendo. Para os autores, o uso de metodologias ativas está apoiado no princípio da autonomia e em sala de aula é de vital importância devido ao impacto que podem ter sobre a aprendizagem dos alunos. Portanto, uma abordagem criteriosa exige que os professores se tornem conhecedores das maneiras pelas quais as estratégias de metodologias ativas têm sido usadas com sucesso em muitas áreas.

Dentre essas, abordamos algumas das mais citadas pelos autores e utilizadas no ensino superior, como o Estudo de Caso, uma metodologia ativa que conduz o aluno à aprendizagem para a autonomia, uma vez que ele fará pesquisas e análises sobre problemas e tomará decisões. Segundo Palma Filho (2004), o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa qualitativa, que considera os dados existentes em um exemplo típico, a fim de estudá-lo em profundidade. Seu alvo pode ser uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma comunidade. Quem define isso é o pesquisador, em razão do que pretende com a pesquisa a ser realizada.

O método de projetos é outra modalidade de metodologias ativas que permite o estudo de temas transversais. Bordenave e Pereira (1982, p. 233) afirmam que “o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a superficialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. Ainda, o estudante pode buscar informações, ler, conversar, anotar dados, calcular, enfim, reunir o necessário para converter em ponto de partida de um projeto. Desse modo, os projetos:

[...] são atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetizem dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas. O projeto deve visar à solução de um problema que serve de título ao projeto (BORDENAVE; PEREIRA, 1982, p. 233).

Nos últimos anos, tem se popularizado no ensino superior a metodologia da problematização também conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL). Foi utilizada inicialmente nos cursos de Medicina, mas podem ser aplicadas também a outros cursos. Tal problematização da realidade ou parte dela é feita pelos alunos. São eles também que selecionam, estudam e buscam solução de caráter técnico-científico para o referido problema (BERBEL, 2011).

Porém, a principal diferença entre a PBL e outros métodos de ensino-aprendizagem, tais como a aprendizagem ativa em equipes ou centrada nos alunos é o fato de o problema direcionar e motivar a aprendizagem [...] O problema na PBL é um fim aberto, ou seja, não comporta uma única

solução correta, mas uma (ou mais) melhor solução dadas as restrições impostas pelo próprio problema ou pelo contexto de aprendizagem em que está inserido, tais como tempo, recursos etc. Ademais, o problema na PBL promove a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução, o que requer um processo de solução de problemas e o comprometimento com a aprendizagem autônoma por parte das equipes (BORGES; ALENCAR, 2014).

Fazendo a ponte com Dewey, os alunos aprendem com a execução do aprender fazendo. Já o professor é o tutor do processo metodológico. Nessa vivência, teoria e prática além de constantes, atualizam informações e a regulação (feedback) a ser seguidas para que o processo seja concluído. De acordo com Berbel (2011), nessa metodologia, a dinâmica da ação-reflexão-ação torna-se ação transformadora em algum grau, o que permite ao aluno o exercício da práxis educacional. Os alunos poderão também intervir e elaborar hipóteses de solução.

Outra metodologia ativa também citada pelos autores é a Aprendizagem Baseada em Equipes (Team Based Learning – TBL), segundo Bollela, Senger, Tourinho e Amaral (2014), como uma estratégia instrucional desenvolvida para cursos de Administração nos anos de 1970, por Lerry Michaelsen, sendo direcionada para grandes classes de estudantes, podendo ser usada para grupos com mais de cem e turmas menores com até vinte e cinco estudantes. O trabalho em equipe é exigência não só das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas do mundo atual. Assim, o TBL pode apoiar as atividades de um curso ao propor aos estudantes uma preparação prévia (estudo) para realizar as atividades em classe. O TBL compreende 3 estágios: 1. Preparação: os alunos realizam previamente um estudo individual, com base em leituras, consulta a filmes, experimentos e conferências; 2. Garantia de preparo: na classe o professor forma as equipes com grupos os mais diversos possíveis de cinco a sete estudantes e oferece os recursos necessários a atividade. Assim, o professor aplica primeiramente testes individuais e em seguida testes em equipe. Após a discussão dos resultados, os alunos ainda podem apelar caso não concordem com a resposta apontada como certa. Durante todo o processo, o professor acompanha, e ao final, oferece feedback da atividade realizada a respeito dos conceitos abordados. 3. Aplicação de conceitos: ao final, os estudantes devem ser desafiados a realizar interpretações, análises e inferências a partir de testes de múltipla escolha ou questões abertas sobre casos específicos, diagnósticos etc. (BOLLELA; SENGER; TOURINHO; AMARAL, 2014).

Vivemos em sociedade, formando grupos de estudantes, de trabalho, de pesquisa, de lazer etc. Independentemente do objetivo da equipe ou grupo, quanto mais interação entre seus membros, melhor será o desempenho das competências individuais, refletidas na solução do que foi proposto coletivamente. O Estudo de Caso, o método de projetos,

o PBL e o TBL são metodologias ativas que partem do concreto, da realidade temática do curso em que o aluno irá se formar, facilitando, assim, a compreensão de significantes e significados para o mesmo, levando-o a interferir na realidade, transformando-a ou modificando-a.

Se um dos objetivos de um curso superior é promover a apropriação de informações em longo prazo, gerando conhecimento, motivar os alunos para uma aprendizagem mais aprofundada, com novas metodologias e dinâmicas, permite que os mesmos apliquem informações em novos cenários e desenvolvam habilidades de pensamento, pois nem todos aprendem da mesma forma.

CONSIDERAÇÕES

Diversas estratégias que promovem a aprendizagem ativa têm sido utilizadas para influenciar favoravelmente as atitudes e realizações dos alunos. O ensinar-aprender com base em metodologias ativas permite o intercâmbio de experiências e conhecimentos, proporcionando aos envolvidos a vivência de novos desafios e também a inovação, que é um dos valores básicos de legitimação e reconhecimento das instituições de ensino superior.

Não é fácil concorrer com a tecnologia e instantaneidade das mensagens, mas, por outro lado, elas instigam os professores a pesquisar e eleger a metodologia que lhe pareça pertinente e exequível quanto à eficácia e eficiência de sua prática didática, em função do seu público discente.

Tais metodologias ativas podem proporcionar autonomia, formação crítica, capacidade de fazer projetos, solucionar problemas, organizar, planejar, repensar a próxima etapa a ser pesquisada e resolvida. Já o professor é o mediador ou tutor, aquele que cria condições problematizadoras, cuja solução depende da interação e engajamento entre os envolvidos na práxis pedagógica.

Pensando nessas afirmações, hoje em dia o professor não é mais a autoridade detentora do ensino na arte expositiva e argumentativa do saber. Divide com o aluno o horizonte de expectativa na formulação e resolução de conteúdos. Hipoteticamente, um se apropria do saber do outro e ambos se fortalecem através do diálogo, de opiniões diversas, e através de consenso obtêm resultados.

Logo, para a eficiência das metodologias ativas, a palavra é debate, seguida de empatia, interação, superação, reflexão e comprometimento. Porém, um dos desafios é fazer o aluno participar individualmente e em grupo. Daí despertar no aluno a escuta do olhar, ou seja, que ele fique atento na sua própria percepção e na do outro em relação ao enunciado proposto que pode ser: um ambiente, um quadro, um livro, um desafio, um problema. O objetivo é sair da superficialidade para compreender a complexidade do fazer.

Referências

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf Acesso em: 15 Nov. 2016.

BASTOS, C. C. *Metodologias ativas*. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BERBEL, N. A. N.. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOLLELA, V.R.; SENGER, M.H.; TOURINHO, F.S.V.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina* (Ribeirão Preto) 2014; 47 (3): p.293-300.

BONWELL, Charls C.; EISON, James A. (1991) *Active learning: creating excitement in the classroom*. Eric Digests, Publication Identif. ED340272, 1991. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm> Acesso em: 14 fev. 2014.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação & Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento*. De Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DMITRUK, H.B. Pesquisa bibliográfica e outros tipos de pesquisa. In: _____ (org.) *Cadernos metodológicos: diretrizes do trabalho científico*. 6 ed. Chapecó: Argos, 2004. p. 67-76.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2001.

HADDAD, W. Educación para todos en la era de la globalización. In: CASTRO, C. M. (Org.). *La educación en la era de la informática*. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1998.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLE, C.A.B.; PORTO-PINTO, C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*; Rio de Janeiro, 13 (2 supl): 2133-44, 2008.

PALMA FILHO, J. C. Estudo de Caso. IN: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. de S. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 123-126.

POLISTCHUK, I.; TRINTA, A. R. *Teorias da comunicação: o pensamento e a prática da comunicação social*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SOUZA, A.I. (Org.) *Paulo Freire. Vida e obra*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. *Soc. Estado*: Brasília, v. 21, n. 1, Apr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em 14 Nov. 2013



02

NATIVOS DIGITALES Y APRENDIZAJES EN EL SIGLO XXI: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Assumpta Aneas, Universidad de Barcelona, España

- Sumário
- Próximo capítulo

Resumen

El presente artículo presenta una reflexión personal de la autora sobre las demandas que genera la sociedad y el alumnado de la sociedad del conocimiento respecto al rol del profesor en el desarrollo de competencias en la Universidad. No cabe duda que el alumnado milennial presenta unas particularidades muy concretas. Que el conocimiento ha transformado su naturaleza, así como los procesos de aprendizaje. Nuevas teorías sobre conocimiento y aprendizaje se presentan; complementando las existentes y aportando unas directrices que han de considerarse si se desea que en las aulas de la Universidad se dé un verdadero aprendizaje competencial, significativo e integral. Así el contenido del texto se articulará en torno a dos discursos: una presentación teórica del tema seguida por un texto en recuadro en el que se proponen ciertas sugerencias para la concreción en el aula. Los tópicos que se tratan en el presente capítulo son: los nativos digitales o *milennials*, el conocimiento en el siglo XXI como un conocimiento fugaz y de diversa naturaleza, el conectivismo como la visión más actualizada de las teorías de aprendizaje, la glocalización al desarrollo de competencias y el nuevo rol del docente en la universidad del siglo XXI.

Palavras clave: Nativos Digitales; Aprendizaje; Conectivismo; Educación Superior

Objetivos del capítulo

- Exponer algunos elementos teóricos que afectan al marco del desarrollo de competencias en la educación superior
- Señalar que el perfil del alumnado ha cambiado radicalmente y su talante digital ha de considerarse
- Exponer algunas de las teorías del conocimiento con más peso, a juicio de la autora, sobre el desarrollo de competencias en la Universidad
- Sintetizar las características e implicaciones didácticas de las teorías de aprendizaje tradicionalmente conocidas y presentar al Conectivismo, una nueva teoría de aprendizaje en la sociedad digital
- Recordar algunos de los elementos clave que caracterizan el enfoque de educación por competencias en la Educación Superior
- Proponer cuáles son las líneas que han de caracterizar la función del docente en la universidad del siglo XXI, de manera que se ajuste a los requerimientos y finalidades de la Educación Superior: cualificación, desarrollo y empoderamiento personal y ciudadano, a lo largo de toda la vida.

INTRODUCCIÓN

Al escribir estas páginas, he tenido la oportunidad de explicar algunas teorías y conceptos que he ido conociendo e investigando en el Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Allí tenemos un grupo de innovación docente del que tengo la dicha de formar parte. Es un equipo pluridisciplinar, muy motivado y lleno de diversos intereses. Es por ello que he tenido la oportunidad de conocer conceptos y teorías que, en principio, no forman parte de mis especialidades pero que, gracias a procesos transdisciplinares generados en el mismo, nos ha permitido innovar, generar conocimiento y generar competencias en nuestro alumnado. En estos años, se ha ido generando en mí, una clara visión del presente y del horizonte que intento plasmar en mi actividad como profesora. La emulación de prácticas docentes de otras compañeras, a las que admiro profundamente y que son modelos de la integración de los aspectos que voy a presentar a continuación, ha sido base en la reflexión y maduración de estas orientaciones.

La idea del capítulo es sencilla. El papel del profesorado universitario ha cambiado pese a que las metas docentes de la educación superior puedan ser las mismas de hace años: propiciar el desarrollo de personas con una sólida cualificación profesional al tiempo de desarrollar ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad.

Nuestro alumnado, en este momento social y tecnológico, necesita que le apoyemos a reconocer sus saberes y habilidades, tanto formales como no formalmente adquiridas, en diversos medios. Que le acompañemos en el desarrollo de unas competencias cognitivas y meta cognitivas desde la reflexión y autorregulación y que le ayudemos al desarrollo de una actitud crítica necesaria en este tiempo de cambio. Hoy, en el siglo XXI, la confianza, la ética y la colaboración son bases para aprender y aportar en la sociedad del conocimiento. Ya no es momento de rivalidades e individualismos. La persona tiene valor por lo mucho que puede aportar según su diversidad a la comunidad, la red es nuevamente importante.

Espero que no resulte demasiado ambicioso. Es importante que el profesorado universitario, la mayoría del cual no puede identificarse como nativo digital, comprenda su cambio de rol, de propósito y lo asuma como un fabuloso desafío que hará su docencia más eficaz, motivadora y rica tanto para él o ella mismo como para su alumnado.

NATIVOS DIGITALES Y APRENDIZAJE EN EL SXXI

¿Son mayormente nuestros alumnados nativos digitales o *milenials*?

Nativos digitales (Prensky, 2001), Millennials (Oblinger y Oblinger, 2005) o generación digital (Tapscoot, 2009) son diversas maneras de referirse a los jóvenes nacidos a partir de la última década del siglo XX. Más allá de sus recursos económicos o su cultura,

lo relevante de esta generación es la relación que mantienen con los medios digitales y las nuevas redes de comunicación. Efectivamente, la revolución digital ha tenido un papel clave en la configuración de esta generación, así la inmersión total de las tecnologías digitales, la web 2.0 y la sociedad en red ha hecho que los jóvenes tengan una alta frecuencia de conexión a Internet y de uso de ciertas tecnologías digitales.

Nuestro alumnado milenial dispone, generalmente, de un estilo comunicativo fundamentalmente visual. Su atención se ha hecho de menor duración y fragmentado, una tendencia a la dispersión y una gran capacidad para estar al tanto de diversas informaciones simultáneamente están presentes en sus estilos cognitivos. El riesgo de no saber gestionar tiempos y espacios de comunicación y actuación real y virtual son realidades a gestionar educativamente. Por otro lado, saben mucho más de lo que nosotros pensamos. Tienen una actitud exploratoria, aceptan el cambio y disponen de una visión del mundo y la realidad más compleja y amplia de la que tenían los jóvenes en el siglo pasado. Aun así, tal y como apunta Boyd (2014), es peligroso asumir que los jóvenes estén formados de forma automática en competencias digitales. Ya sea en la escuela o en ambientes informales, los jóvenes necesitan oportunidades para desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para utilizar la tecnología digital con eficacia y de manera significativa tal y como se requiere para gestionar la información y el conocimiento en el siglo XXI.

Es así como algunos autores como White y Cornu (2011) han realizado una nueva categorización de los usuarios de la red basada en el uso que hacen de las tecnologías, distinguiendo entre visitantes y residentes. Entienden como visitantes aquellos usuarios sin identidad digital y pasivos en la participación de herramientas digitales sociales. Estos usuarios realizan una actividad invisible en línea, y no utilizan las TICs para pensar ni desarrollar ideas, tan sólo como base de datos. En cambio, los residentes mantienen y desarrollan continuamente una identidad virtual, además, para ellos hay muy poca distinción entre la vida que hacen en línea y *offline*, ya que consideran que forman parte de diferentes comunidades virtuales. Los residentes utilizan la web para expresar opiniones y realizan actividades diversas en diferentes plataformas y viven la web como una red de individuos que genera contenido. Pero, además, los autores mencionados proponen que los conceptos de residentes y visitantes entiendan como un proceso continuo de uno a otro. Esto quiere decir que el posicionamiento de un individuo en la web es posible que cambie según el contexto.

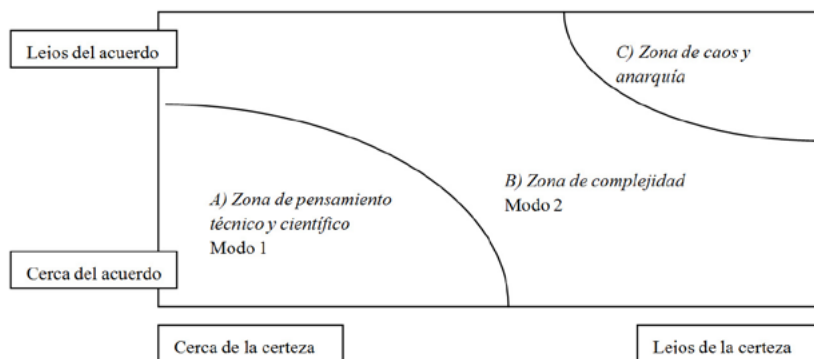
El profesorado de Educación Superior hemos de ser conscientes de que muchos de nosotros, nos hemos educado básicamente en la cultura del texto impreso, más que en la cultura de la imagen y la red. Así que hemos de asumir el que en la universidad puede darse un “divorcio comunicativo” entre los códigos y canales utilizados en la clase y los que utiliza habitualmente el o la joven fuera de las aulas. Este “divorcio” puede dificultar al alumnado la dotación de significado y sentido en su estructura cognitiva (más adelante

hablaremos de procesos de aprendizaje) de los contenidos tratados en el aula si no se llegan a conectar nunca con lo que pasa en la red, así es necesario integrar y valorizar los diversos saberes y habilidades adquiridos por el alumnado mediante su vivencia audiovisual y digital.

Por otro lado, es necesario destacar que ni el acceso y uso de *smarthphones* o computadoras asegura un uso correcto de la información y las redes. Uso que ha de abordarse en clase; pues, como más adelante detallaré, configuran constitutivamente nuestra sociedad del conocimiento del siglo XXI. De tal manera, quizás algún profesor se cuestione que su responsabilidad no es ser profesor de nuevas tecnologías; y es cierto. Pero yo le pregunto a esta persona ¿acaso no se actualiza él o ella mismo gracias a las bases de datos y los recursos que hay en Internet?; pues son estas mismas capacidades las que debería trabajarse con el alumnado para localizar, analizar y valorar la información relativa a su campo de conocimiento. Pero ¿de qué conocimiento estamos hablando?

Más allá del conocimiento disciplinar

La Educación Superior ha sido construida, en gran medida, en torno a lo que Gibbons et al (1994) llamaron “Modo 1” o conocimiento disciplinar “científico”. Este conocimiento, generado en la comunidad académica y difundido en las universidades, constituye el grueso del Currículum de los sistemas educativos en la Universidad. Pero el mundo profesional, el del trabajo y la sociedad en general no está limitado por las culturas y las metodologías de los aprendizajes disciplinarios. Diversos autores como Eraut, 1994; Savage, 1996; o Cseh et al, 2000 reconocieron las limitaciones del conocimiento disciplinar para formar por sí sólo el desempeño socio profesional. En este contexto de debate, Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow postularon, en 1994, que se da aprendizaje y desarrollo más allá de los entornos educativos formalizados. Es más, reconocieron la existencia de una amplia zona oscura en donde el desempeño de la persona en un contexto dado se explica por saberes y conocimientos no disciplinarios. Es decir, intentaron explicar por qué un saber disciplinar, formalizado y acreditado no garantiza un idóneo desempeño profesional, social o la estabilidad personal mientras personas que carecen de estos saberes formales sí lo logran. Así, para estos dos autores, nuestro mundo global, supercomplejo y en continua transformación requiere de la capacidad para trabajar con muchos y diferentes tipos de conocimiento con el fin de hacer frente a los problemas emergentes mediante un diverso espectro de posibles soluciones. En el Cuadro 1, Gibbons y sus colegas designaron “Modo 2” a este segundo tipo de conocimiento que fue generado en contextos interdisciplinarios, sociales y digitales.



Marco Conceptual para comprender la teoría de la complejidad. Gibbons et al, 1994

Cuadro 1 – Marco conceptual para comprender la teoría de la complejidad

El conocimiento “Modo 2” se produce a través de un proceso de negociación continua a partir de una sucesión de tránsitos y resolución de problemas entre diversos contextos y situaciones. Este conocimiento debe de ser útil, aplicado y cumplir con el propósito particular de resolver los problemas actuales y emergentes. Problemas que son contextualizados e interdependientes. Es decir, el contexto (ya sea educativo, social, profesional etc.) genera situaciones que han de ser afrontadas por la persona y dicha intervención, a su vez, genera conocimiento. Un conocimiento fáctico, no científico, ajeno a los marcos disciplinares, pero que puede ser igual de válido y legítimo.

Es entonces cuando el concepto de competencias toma sentido. Pues, tal y como se detallará más adelante, las competencias reconocen y legitiman estos saberes informalmente aprendidos a lo largo de la vida (Aneas, 2010); tomando carta de naturaleza en su contextualización al responder adaptativamente a los diversos requerimientos del escenario en el que se han de aplicar.

En definitiva, en la Universidad además de trabajar con el conocimiento Modo 1, hemos de trabajar con el conocimiento Modo 2 ya que este es el conocimiento que el alumnado nativo digital puede aportar a nuestras aulas. Un conocimiento rico, pertinente y significativo que no puede ser desdeñado, ni por motivos científicos, técnicos o motivacionales. Pues hacerlo sería desdeñar un capital social y personal valiosísimo y aceptar una mutilación en el potencial del alumnado y la comunidad.

Exigir y valorizar en el alumnado esa actitud exploratoria, curiosa y de fomento del autoaprendizaje que supone buscar en la red, mediante plataformas como *Youtube*, tutoriales, foros, películas etc. respuestas para resolver preguntas, procedimientos para saber hacer algo es algo primordial. Pues le demostrará que la integración significativa de los

aprendizajes aprendidos en contextos formales y los aprendizajes autónomos adquiridos en contextos no formales tienen sentido al configurar globalmente el conjunto de saberes, habilidades y competencias de la persona.

Conocimiento más fugaz y dinámico

Otro rasgo del conocimiento en la Educación Superior que hemos de considerar es su dinamismo y temporalidad. La ingente cantidad de información que se genera cada día ha de ser analizada para discriminar su validez y fiabilidad. Y ese valor tiene cada día una vida menor. Hace tan solo cincuenta años las personas luego de completar su educación formal ingresaban a una carrera profesional que normalmente duraría toda su vida. Entonces el desarrollo del conocimiento y la circulación de la información eran lentos. La vida del conocimiento era medida en décadas. Hoy, estos principios fundamentales han sido alterados. El conocimiento crece exponencialmente. En muchos campos, la vida del conocimiento se mide ahora en meses y años. Es por lo que, en el contexto de los contenidos digitales, se está en el camino de lo que se ha venido a denominar la Era del Exabyte. El Grupo de investigación en interacción y *e-learning* (GRIAL) de la Universidad de Salamanca ilustra en la Tabla 1 la magnitud de esta realidad.

Tabla 1 - Era del Exabyte

- 1 Exabyte EB = 103 PB = 106 TB = 109 GB = 1012 MB = 1015 kB = 1018 bytes
- Cuando el telescopio Sloan Digital Sky Survey (Nuevo México) comenzó a estar operativo en 2000, recogió más datos en sus primeras semanas que todos los que se habían recogido en toda la historia de la astronomía. En 2010, sus archivos contenían 140 TB de información. Su sucesor, el Large Synoptic Survey Telescope, que se espera esté operativo en 2016 en Chile recolectará esa cantidad de información cada 5 días.
- Es difícil de evaluar la cantidad de datos que actualmente almacena y maneja Google a diario, en un artículo publicado en Communications of the ACM se mencionaba que entre los índices, la información procesada y las aplicaciones, se estaban procesando 20.000 TB (20 PT) cada día.
- La cantidad de información consumida por los norteamericanos en 2008 fue de 3,6 ZetaBytes (ZB, 1ZB = 1024 EB).
- La humanidad creó 150 EB de datos en 2005, en 2010 se estima que se crearon 1.200 EB. En 2020 se espera que se creen 35 ZB de datos, es decir, 35.000 EB

Fuente: Volumen del crecimiento del conocimiento digital. GRIAL (2017) Universidad de Salamanca

Además de este rasgo, se plantean interrogantes en torno a la validez de sus fuentes ¿Adquirimos conocimiento a través de experiencias?, ¿Es innato (presente en el nacimiento) ?, ¿Lo adquirimos a través del pensamiento y el razonamiento? ¿El conocimiento es realmente cognoscible?, ¿Puede ser cognoscible únicamente a través de la experiencia humana?

Así, en nuestro mundo digital, en nuestras aulas es necesario evaluar el valor de la información y la pertinencia de su aprendizaje. Ello requiere una habilidad metacognitiva que se aplicada antes de que el aprendizaje mismo empiece. Cuando el conocimiento es escaso, el proceso de evaluar la pertinencia se asume como intrínseco al aprendizaje. Cuando el conocimiento es abundante, dicha evaluación es muy importante, pues abrirá los mecanismos motivacionales y cognitivos para que se inicie el proceso de aprendizaje. Igualmente, estrategias adicionales surgen debido al rápido incremento de la cantidad de información. En el entorno actual, a menudo se requiere desempeños sin verdaderos aprendizajes personales, es decir, se producen trabajos a partir del acceso y selección de una información externa a nuestro conocimiento primario. Es por ello que la capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones es una habilidad valiosa que también hay que valorar. Por ello son necesarias las competencias meta cognitivas relativas a la localización, evaluación, y gestión de fuentes válidas y fiables de información. Unas competencias que a menudo no son suficientemente explicitadas en los currículums y se suelen confundir con unas habilidades vinculadas a un modelo de aprendizaje más cognitivista (procesamiento y análisis) que más adelante se van a comentar. Unas fuentes que trascienden los medios académicos, están presentes en la red, en la calle, en el hogar. Unas fuentes que pueden ser electrónicas, pero también pueden ser de carne y hueso.

Nuevas teorías del aprendizaje: el conectivismo

A medida que ha ido avanzando el conocimiento de los procesos psicosociales del aprendizaje y nos hemos ido adentrando en la sociedad digital, han surgido nuevas teorías del aprendizaje cuyas aportaciones completan y complementan la diversidad de procesos y entornos mediante los que la persona puede aprender. Tal y como planteaba Siemens (2005), el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son las tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes instruccionales. Me parece muy interesante el esquema elaborado en la Tabla 2 por Ramos-Álvarez y Luque (2010, 330) que yo he completado con los aportes de la teoría del aprendizaje conectivo de Siemens (2005).

Tabla 2 – Evolución de las teorías de aprendizaje y sus implicaciones metodológicas.

	Conductismo (Décadas: 20-40)	Cognitivismo (Décadas: 20-40)	Constructivismo (Décadas: 20-40)
EL APRENDIZAJE MODELO	Un algoritmo de aprendizaje que permite la asociación entre un estímulo y su respuesta correcta, por medio de reglas / principios (es decir mediante el refuerzo), resultando de una repetición del comportamiento o resultado esperado.	Un proceso de aprendizaje que supone la adquisición de conocimientos mediante la organización y estructuración en la memoria de la información procesada.	Un proceso de meta-aprendizaje que implica una acción mental guiada por herramientas, de manera que el aprendiz cree significado según su propia interpretación de las palabras, experiencias e interacciones
	El énfasis está en la objetividad. Los resultados del aprendizaje son observables y medibles	El énfasis está en los procesos cognitivos y de representación del conocimiento: recuerdo, recuperación y almacenamiento	El énfasis está en la resolución de problemas y la toma de decisiones usando tareas reales in contextos significativos y realistas
IMPLICACIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS	Prescripción y repetición de las respuestas correctas para obtener resultados sobre el conocimiento y habilidades, dominio de los primeros pasos previos a progresar a niveles más complejos de desempeño	Entrenamiento en operaciones mentales para organizar la información de forma óptima (Es decir, con mapas conceptuales que distinguen entre estudiantes principiantes y expertos), Conectando el conocimiento disponible con el nuevo	Transferencia gradual de la autorregulación de los procesos, donde el profesor es un apoyo-orientador y facilitador. Que se centra más en el proceso que en el producto
IMPLICACIONES PARA EL ALUMNADO	Alumnado pasivo Expectativa de que reproduzca el conocimiento del profesorado	Alumnado activo. El resultado depende de la manera en que el profesor presenta el material y en la medida que el alumnado procesa la información	Alumnado activo. Significado otorgado por el alumnado que crea significación y sentido más que reproducirlo o adquirirlo.

	Objetivismo. Nivel Introductorio	Pragmatismo Nivel medio	Interpretivismo. Nivel avanzado y experto
	<i>Establece que la realidad es externa y es objetiva, y el conocimiento es adquirido a través de experiencias.</i>	<i>Establece que la realidad es interpretada, y el conocimiento es negociado a través de la experiencia y el pensamiento.</i>	<i>Establece que la realidad es interna, y el conocimiento es construido.</i>

Fuente: Adaptación del esquema Evolución de las teorías de aprendizaje y sus implicaciones metodológicas. Ramos-Álvarez y Luque (2010, P. 330)

La utilidad de este esquema radica, a mi juicio, en que sintetiza fabulosamente cómo diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje han de ser aplicadas para lograr, desde la eficiencia, el máximo nivel de desempeño. Y, viéndolo desde otra perspectiva, que el uso de una única estrategia basada en un único modelo de aprendizaje puede adolecer de importantes lagunas en el alumnado. Pero es necesario ser consciente de que para todas estas teorías, el aprendizaje ocurre dentro de la persona. Incluso en los enfoques del constructivismo social, que sostienen que el aprendizaje es un proceso social, se promueve el protagonismo del individuo (y su presencia física, es decir, basado en el cerebro) en el aprendizaje. Ello podría explicarse por el hecho de que estas teorías fueron desarrolladas en unas épocas en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología. Pero en los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos, trabajamos y aprendemos y, por lo tanto, estas teorías tradicionales del aprendizaje no hacen referencia al aprendizaje que ocurre por fuera de las personas (por ejemplo, al aprendizaje que es almacenado y manipulado por la tecnología). Tampoco explican suficientemente los procesos de generación de conocimiento y aprendizaje en las organizaciones.

Cuando las teorías de aprendizaje existentes son vistas a través de la tecnología, surgen muchas preguntas importantes. El intento natural de los teóricos es seguir revisando y desarrollando las teorías a medida que las condiciones cambian. Sin embargo, en algún punto, las condiciones subyacentes se han alterado de manera tan significativa, que una modificación adicional no es factible. Se hace necesaria una aproximación completamente nueva. Siemens (2005) hizo explícitas las dudas e interrogantes que podían surgir al explorar la relación de las teorías de tradicionales y el impacto de la tecnología y de nuevas ciencias (caos y redes) en el aprendizaje, de acuerdo a la Tabla 3:

Tabla 3 - Dudas e interrogantes de la relación de las teorías de tradicionales y el impacto de la tecnología y de nuevas ciencias (caos y redes) en el aprendizaje

¿Cómo son afectadas las teorías de aprendizaje cuando el conocimiento ya no es adquirido en una forma lineal?

¿Qué ajustes deben realizarse a las teorías de aprendizaje cuando la tecnología realiza muchas de las operaciones cognitivas que antes eran llevadas a cabo por los aprendices (almacenamiento y recuperación de la información)?

¿Cómo podemos permanecer actualizados en una ecología informativa que evoluciona rápidamente?

¿Cómo manejan las teorías de aprendizaje aquellos momentos en los cuales es requerido un desempeño en ausencia de una comprensión completa?

¿Cuál es el impacto de las redes y las teorías de la complejidad en el aprendizaje?

¿Cuál es el impacto del caos como un proceso de reconocimiento de patrones complejos en el aprendizaje?

Con el incremento en el reconocimiento de interconexiones entre distintas áreas del conocimiento, ¿cómo son percibidos los sistemas y las teorías ecológicas a la luz de las tareas de aprendizaje?

Fuente: Interrogantes sobre las teorías del conocimiento y del aprendizaje en la edad digital. Siemens (2005, p.4)

La respuesta a dichos interrogantes quedaba, relativamente, satisfecha mediante la integración de una nueva teoría de aprendizaje creada por Stephen Downes y George Siemens (2008): El Conectivismo. El **Conectivismo** integra principios explorados por las teorías del caos, de la red, la complejidad y las teorías de la auto-organización. Según esta teoría, el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes siendo un proceso que ocurre dentro de entornos virtuales, no enteramente bajo el control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) y que puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización, distribuido a lo largo de nuestra red de relaciones personales o en una base de datos) está enfocado en conectar conjuntos de información especializada. De tal manera que las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. Según Siemens, el aprendizaje ya no es una actividad individualista. El conocimiento se distribuye a través de las redes. En nuestra sociedad digital, las conexiones y las conectividades dentro de las redes conducen al aprendizaje, conforme demuestra la Tabla 4.

Tabla 4 - Conexiones y conectividades dentro de las redes conducen al aprendizaje

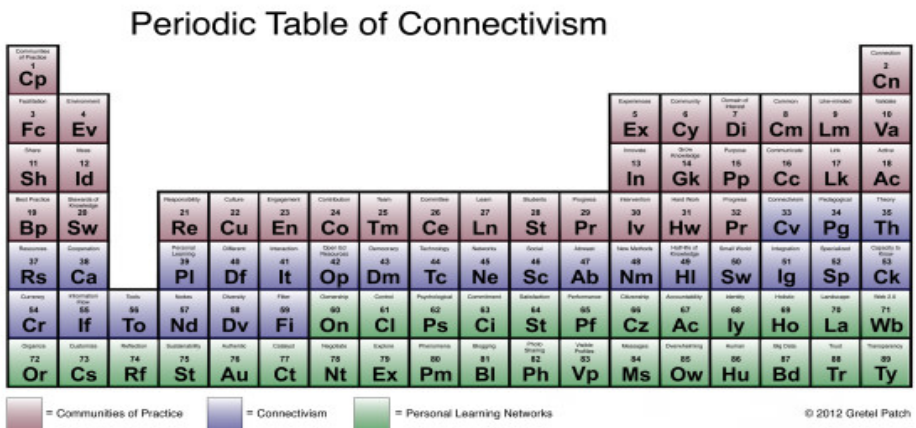
- El aprendizaje y el conocimiento se basa en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos especializados o fuentes de información.
- El aprendizaje puede residir en los dispositivos no humanos.
- La capacidad para saber más es más importante que lo que se conoce en la actualidad
- Fomentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La capacidad para ver las conexiones entre los campos, las ideas y los conceptos es fundamental.
- La corriente (exacta y actualizada de los conocimientos) es la intención de todas las actividades del aprendizaje conectivista.
- La toma de decisiones es en sí mismo un proceso de aprendizaje. Elegir qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Si bien existe una respuesta ahora mismo, puede ser equivocada mañana debido a las alteraciones en el clima de información que afecta a la decisión.

Fuente: Los principios de Siemens del Conectivismo Siemens (2007, p. 2)

En nuestro mundo tecnológico y en red, los educadores deben considerar la obra de los pensadores como Siemens y Downes. El alumnado reconoce e interpreta las pautas y se ve influenciado por la diversidad de redes, la fuerza de los lazos y el contexto en el que está vinculado. El profesorado hemos de ser conscientes de que la información adquirida se está actualizando continuamente. Por ello es vital que transmitamos al alumnado la necesidad y el valor de saber distinguir entre la información importante y la que no es vital. Así como el gestionar este movimiento constante, mediante la capacidad de reconocer cuando la nueva información altera el paisaje en base a las decisiones hechas en el día de ayer, asumiendo que el flujo de información no es un indicador de inestabilidad en los conocimientos de la persona, sino que puede ser interpretado como lo contrario: como un signo de vitalidad personal y de su red. Igualmente, la transferencia se realiza mediante la conexión y agregación de nodos y redes cada vez más personales.

El Conectivismo justifica plenamente ciertos cambios de valores que se vienen dando y de prácticas que se vienen dando en las personas, grupos, organizaciones y comunidades más exitosas: De la lógica de la competitividad y el logro individual, inevitablemente se ha pasado a la lógica de la confianza, trabajo colaborativo y respeto a la

diversidad. Pues, ante la evidencia de la imposibilidad e incapacidad de que una persona o equipo por sí mismo pueda ser plenamente competente no sólo a plazo inmediato sino a medio plazo, son necesarios valores y competencias que sustenten relaciones de aprendizaje mutuo desde la complementariedad, la transdisciplinariedad, la interculturalidad y la ética (Aneas, 2014). Sólo así podrá sobrevivir la relación y aprovechar al máximo la potencialidad de recursos y saberes de los integrantes de la red. No estamos hablando de extroversión, de habilidades negociadoras. Estamos hablando de principios éticos que generen confianza a largo plazo en nuestro entorno y red y en el reconocimiento de que las personas pueden aportar valiosos conocimientos a la organización. Estamos hablando de Comunidades, entornos que generen conocimiento y conexiones entre personas y grupos, tal y como Gretel Patch (2012) ilustra en la Figura 1.



Fuente: Gretel Patch. (2012)
Figura 1 Tabla periódica del Conectivismo

La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, empieza a mover a las teorías de aprendizaje hacia la edad digital. Ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones. Karen Stephenson, autora de la teoría cuántica de la confianza, nos indica que:

La experiencia ha sido considerada la mejor maestra del conocimiento. Dado que no podemos experimentar todo, las experiencias de otras personas, y por consiguiente otras personas, se convierten en sustitutos del conocimiento. ‘Yo almaceno mi conocimiento en mis amigos’ es un axioma para recolectar conocimiento a través de la recolección de personas. (Siemens, 2007, p. 5)

Pero una vez siendo conscientes de algunos rasgos de nuestro alumnado y de la naturaleza del conocimiento que se ha de generar en nuestras aulas, hemos de volver la mirada a la institución y analizar algunos de sus referentes.

REFERENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SXXI

Glocalización en la Universidad

Pareciera que toda esta realidad digital y global del SXXI nos abstraiera de nuestro contexto más cercano. Las imágenes que nos acerca la red, muchas veces, son diferentes a las de nuestra realidad más cercana. Nuestros países, nuestras ciudades, nuestras instituciones, son tan diversas. Cada una de ellas sufre de diversas necesidades y problemáticas, adolecen de carencias diferentes y por tanto han de satisfacer sus metas institucionales según estos determinantes del contexto. Es entonces cuando toma sentido el término de Glocalización (Robertson, 2003). Este término une intencionalmente las palabras global y local. No creo que haga falta hablar mucho sobre la incidencia de la globalización en la sociedad y la Universidad; entendida como un fenómeno fractal en el que los avances tecnológicos han favorecido el intercambio y movimiento de personas, información y bienes, más extenso y rápido vivido por la humanidad. Pero esta realidad global coexiste, de manera complementaria, con una realidad local, concreta, contextualizada y singular en la que en cada comunidad dispone de unos recursos, códigos y necesidades propias. De tal manera el profesorado y alumnado universitario juega diversos roles, y dispone de diversos recursos, unas veces comunes y globales y otras veces, particulares y limitados (Bolívar, 2001). Por ejemplo: marcos de cualificación basados en desarrollos de competencias, publicación en revistas indexadas por ciertas bases de datos, teléfonos *smartphones*, acceso a Internet, limitaciones técnicas y económicas en el acceso y capacidad a los datos informáticos, distancias enormes que ha de recorrer el alumnado cada día para llegar a la Universidad, carencias en competencias y necesidades básicas como la alimentación, la seguridad etc.

La glocalización supone que el profesorado sea consciente de que su alumnado ha de desarrollar unas ciertas competencias específicas, según el marco de requerimientos y recursos de su contexto específico, así como genéricas, que le permitan ejercer una

profesión, desarrollarse y actualizarse permanentemente y ser una persona que pueda ejercer su ciudadanía activa y críticamente en su comunidad. Supone, pues, que el profesorado acompañe al alumnado en el desarrollo de un doble prisma: por un lado, el global y por otro el local, cercano y específico a su realidad física. Es importante recordar que los nativos digitales pueden pertenecer a diversidad de comunidades mediante la red: algunas muy globales e internacionales y otras muy cercanas y concretas a su vida familiar. Sin embargo, en cualquiera de los casos, la persona competente ha de ser capaz de evaluar apreciativamente los requerimientos, recursos y tomar decisiones sobre como ajustar sus desempeños a éstos.

Un marco para el desarrollo de competencias en la Universidad

Me parece que a estas alturas ya nadie discute que el modelo educativo basado en el desarrollo de competencias es el que está extendido en prácticamente todo el mundo. Ello no es obstáculo para que haya reticencias o rechazos al mismo. En un artículo que ya presenté mi postura y defensa de un modelo de competencias integrado, orgánico, flexible y empoderador (Aneas, 2010). En ese trabajo recordaba que la gran mayoría de currículums educativos se caracterizaban por su énfasis en los contenidos teóricos y sus carencias en fomentar un aprendizaje aplicado, significativo e integral en el alumnado. Creo que buena parte del profesorado hemos esperado en algún momento de nuestra carrera que fuera el propio alumnado quien integrara y aplicara para la resolución de problemas o desarrollo de tareas los diversos conceptos, estrategias y procedimientos que presentábamos en nuestra asignatura; igual que habíamos hecho nosotros mismos. Pero la experiencia también nos ha mostrado que dicha integración no solía acontecer en la Universidad ni la desarrollaban todas las personas; con lo iban separando las fronteras entre el valor de la formación académica, más allá de la acreditación, y el de la formación adquirida mediante la experiencia profesional. Así, el concepto de competencias profesionales (MacClelland, 1973) se adoptaron como respuesta a muchas de estas problemáticas curriculares, pero, sobre todo, como intento de que al integrar ciertos fundamentos constructivistas y autorreguladores propios de las competencias, la persona disponga de más recursos para evaluar los dinámicos y diversos requerimientos que afectan los desempeños profesionales y el desarrollo personal y ciudadano en nuestro mundo glocal. La Tabla 5 ilustra la relación de competencias genéricas sintetizadas en el Proyecto Tuning América Latina.

Tabla 5 - Competencias Genéricas de América Latina. Tuning.

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Fuente: Benitone, Esquetini, González, Mealetá, Suifi y Wagenaar (2007, P. 44)

El valor que tiene, a mi juicio, el enfoque por competencias en la Educación Superior tiene sus grandes matizaciones en otros niveles. El uso e instrumentalización del currículum de primaria y secundaria para ajustarse a los criterios de la OCDE mediante PISA, por ejemplo, ya han sido abordados por mí hace algunos años (Aneas, 2013). Si pasamos a profundizar un poco más en los conceptos de competencias y cualificación podremos identificar algunos de condicionantes que van a estar presentes en nuestras aulas universitarias.

Uno de los primeros autores que trabajó con el concepto de competencia, Le Boterf G. (1991), planteó que para que las competencias respondieran a sus metas de cualificación y excelencia debían: a) Permitir comprender y dominar una situación profesional específica, situarla en un entorno y en un conjunto de procesos de producción (Incluye, por lo tanto, la capacidad de participar en la evolución de una situación de trabajo), b) Ser transferibles a otras situaciones de trabajo en el seno de la propia empresa o en otras diferentes y c) Estar integradas por unos elementos, por un conjunto de saberes y aptitudes que conformaran las competencias técnicas y sociales de la cualificación profesional.

Ello supone que el diseño del plan de estudios en la universidad considere de una manera muy rigurosa el perfil profesional, identificando no sólo profesiones, sino funciones, tareas y, lo que para mí es más relevante, los posibles escenarios de desempeño, así como de evolución profesional y laboral. Es decir, se ha de desarrollar una visión contextualizada y dinámica del perfil profesional que se concrete en una relación de competencias genéricas y específicas que permitan el desempeño de dicho perfil¹.

Otra autora clásica, Pérez Escoda (2001), caracterizó de manera muy clara las competencias profesionales, como apunta en la Tabla 6.

Tabla 6 - Características de las competencias

- El concepto es aplicable a las personas
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Fuente: Pérez Escoda (2001, 138).

¹ Quiero destacar la valiosa utilidad que tienen estudios como los de Tunning Europa, Tunning América Latina (2007) o los diversos libros Blancos de las profesiones desarrollados en España en los años previos a la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. Dichos estudios sintetizaron una relación de competencias según muchos perfiles a partir de completos y exhaustivos estudios, que pueden servir como un valioso referente a dicha formulación de competencias.

Un aspecto clave en el desarrollo de competencias técnicas y genéricas en las aulas de la Universidad es la consideración del carácter integrado, aplicado y práctico de los resultados de aprendizaje. Se han de explicar teorías, sí. Pero el profesor ha de pensar muy cuidadosamente qué teorías son las que realmente aportan elementos de comprensión, análisis y evaluación para que se den buenos desempeños. Se han de entrenar procedimientos, sí. Pero se debe procurar que dichos procedimientos puedan suponer el ajuste a los requerimientos del contexto que suponen los desempeños en la realidad, de manera que el alumnado deba resolver problemas, tomar decisiones y ajustar los comportamientos según sea la situación. Se ha de procurar que lo que se evalúe sean competencias, y por tanto debe existir una gran coherencia entre el tipo de aprendizaje a evaluar, la metodología didáctica que se ha aplicado y su estrategia de evaluación.

CONCLUSIONES

En este apartado final voy a sintetizar algunas de las propuestas e ideas que he pretendido presentar y justificar en el presente capítulo. Las premisas que justifican el cambio de rol del profesorado en la Universidad han sido expuestas en torno al perfil digital del alumnado, la influencia de la realidad global y local en la institución, la actual naturaleza del conocimiento y las nuevas teorías del aprendizaje y los requerimientos relativos al desarrollo de competencias personales y profesionales de los currículums.

Ya no podemos concebir al profesor como experto infalible, fuente exclusiva del conocimiento. Ya no podemos concebir al alumnado como un sujeto pasivo y vacío que ha de llenarse con un único tipo de conocimiento (el disciplinar).

Hemos de ser modelos, guías, mentores y capacitadores. Personas que ayuden al alumnado a desarrollar competencias metacognitivas y valores: Capacidad de aprender, reflexionar, cuestionarse críticamente la validez de la información y del conocimiento, cooperar, compartir, respetar a otros; siendo capaz de aprender de todo y de todos.

Hemos de ayudar al alumnado a que sea capaz de aflorar, de hacer explícitos sus conocimientos y habilidades, de materializar sus competencias formales y no formalmente adquiridas.

Hemos de ser capaz de que el alumnado sea capaz de evaluar: contextos de desempeño, sus propios comportamientos y producciones y las de otros. Discriminando juicios y normas, construyendo sus propios criterios. Para ello, ha de ser modelo de aprendizaje, ha de dar *feedback*, no sólo en forma de calificación o nota. Sino aportando información sobre el proceso y el resultado. De manera que el alumnado vaya construyendo un marco significativo de autorregulación.

El reconocimiento de la diversidad ha de formar parte de la nueva sociedad y de las instituciones de Educación Superior en el siglo XXI. Ello empieza por la aceptación de

cada persona. La teoría de la Complejidad y el Conectivismo recuerdan el valor de todos los nodos y enlaces, por débiles que aparenten ser. Desde las organizaciones más exitosas, las organizaciones que aprenden, ya se reconocen como elementos clave el trabajo interprofesional e intercultural colaborativo y desde la Academia, se reconoce la necesidad de los procesos transdisciplinares para abordar los complejos retos de nuestra sociedad. Por ello, es vital esa capacidad de interactuar con autonomía, autorregulación y pleno respeto con otros diferentes a uno, ya sea por motivos de género, nivel socioeconómico, perfil profesional o área de conocimiento.

Lo más importante es ayudar al alumnado a encontrar un sentido de desarrollo individual y aportación a su comunidad que le dé estabilidad y seguridad en este mundo complejo. Ello sólo podrá ser si uno se acepta a sí mismo, es capaz de ser reflexivo y crítico y se dispone de las competencias para aprender en donde sea y de todo.

Finalmente destacar que, como en el año 2010 un informe de Cisco llamado “La Sociedad del Aprendizaje” (*The Learning Society*), los autores señalan que los sistemas educativos necesitan pasar a convertirse en una sociedad del aprendizaje. Observan el mundo cada vez más interdependiente, la tecnología acelera y la educación es como una misión clave. Ellos sienten que hay una nueva “moral de aprendizaje”. “Mientras que en el pasado era el aprendizaje competitivo, coercitivo y paternalista, la nueva ética del aprendizaje es la colaboración, global y universal. Es cooperativa en donde los estudiantes necesitan trabajar con los demás. Es global en el sentido de que cada sociedad tiene una contribución que hacer y una responsabilidad con los demás. Y es universal, porque cada parte de la sociedad debe invertir en educación y participar”. El futuro está conectado y es colaborativo.

Referencias

- Aneas, A. (2014) Transdisciplinarity. A characterization and some ideas for its implementation at the university in *Studies of Higher Education* 38 (5), 1-14.
- Aneas, A. (2013) Competencias: Sentido e instrumentalización de un constructo complejo en *Complejidad*, 18, 42-59
- Aneas, A. y Cid. Al (2010) La formación por competencias profesionales desde la transdisciplinarietà. Otra mirada a la docencia en Educación Superior en S. De la Torre y MA Pujol. *Creatividad e innovación. Enseñar con otra conciencia*. Madrid: Editorial Universitas, 227-242
- Beneitone, Esquetini, González, Mealetá, Suifi y Wagenaar (2007) Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Deusto: Ediciones Deusto Accedido el 1 de enero de 2017
- Bolívar, A. (2001). «Globalización e identidades: (Des) territorialización de la cultura». *Revista de educación*. Número extraordinario (Número extraordinario): 265-288.
- Boyd, D. (2014). *It's complicate: The social lives of networked teens*. Haven: Yale College
- Cisco Systems (2010) Learning Society With Paperl Accedido 1 enero 2007
- Cseh, M., Watkins, K. y Marsick, V. (2000) Informal and incidental learning in the workplace, in: G. A. Straka (Ed.) *Conceptions of self-directed learning, theoretical and conceptual considerations* (New York, Waxman) (59–74).
- Eraut, M. (1994) *Developing professional knowledge and competence* (London, Falmer).
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994) *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies* (London, Sage).
- Gonzalez, C., (2004). *The Role of Blended Learning in the World of Technology*.
- GRIAL (2017) *Volumen del crecimiento del conocimiento digital*. Universidad de Salamanca Accedido 1 enero de 2017
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Aedipe-Deusto.
- McClelland, D.C. (1973). *Power .The inner experience*. New York: Irvington.

- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). *Educating the net generation*. New York: Educause
- Pérez Escoda, N (2001). *Formación Ocupacional*. Proyecto docente. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6
- Proyecto ALPHA Tuning. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>Accedido 1 enero de 2017
- Ramos-Álvarez, M. M., y Luque, G. (2010). A competence-based constructivist tool for evaluation. *Cultura y Educación*, 22(3), 329-344.
- Robertson, R. (2003). «Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad». *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización*. Madrid: Trotta.
- Savage, C. M. (1996) *Fifth generation management: co-creating through virtual enterprising, dynamic teaming and knowledge networking*. Boston, MA, Butterworth-Heinemann.
- Siemens, G., y Downes, S. (2008). Connectivism & connective knowledge. *Universidad de Manitoba*.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*, Enero 2005 Accedido el 1 de enero de 2017
- Siemens, G (2007) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital Traducción de Leal D. Creative Commons. Accedido 1 enero 2017
- Stephenson, K. (2006). *The Quantum Theory of Trust: Power, networks and the secret life of organisations*. FT Prentice Hall.
- Tacht, G. (2012) Periodic Table of the Conectivismo. EdTech Learning Log Accedido el 1 de enero de 2017
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill
- White, D. & Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9)



03

A APRENDIZAGEM
ATIVA E O CÉREBRO:
CONTRIBUIÇÕES DA
NEUROCIÊNCIA PARA
UMA NOVA FORMA
DE EDUCAR

Melanie Retz Godoy dos Santos Zwicker, Unesp, Bauru, Brasil

- Sumário
- Próximo capítulo

Resumo

A evolução das tecnologias da comunicação e informação e suas conseqüentes transformações socioculturais vêm modificando profundamente a concepção de educação e as relações entre aluno e professor. Mais do que nunca, o momento atual - em que o conhecimento é extremamente volátil e disponível nas mais diferentes plataformas - pede que o aluno seja o centro do processo aprendizagem, ativo na busca de seu próprio desenvolvimento. Ao professor, cabe a tarefa de instigá-lo e motivá-lo nessa caminhada. Para despertar no aluno o gosto pelo aprender e a motivação, o professor deve conhecê-lo, saber seus interesses, características, habilidades e também como o cérebro aprende, ou seja, como transforma estímulos em conhecimento. A evolução da neurociência traz grandes contribuições para uma aprendizagem mais ativa e efetiva, o que é fundamental para educar seres humanos mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chaves: Neurociência; Educação; Metodologias Ativas; Memória

Objetivos do capítulo

- Ressaltar as transformações atuais do processo de ensino-aprendizagem, cujo foco passa a ser um aluno ativo;
- Enfatizar a importância do uso de Metodologias Ativas em ambientes de aprendizagem
- Destacar as contribuições da neurociência para os processos de aprendizagem, elencando elementos que fazem a diferença para apreensão e consolidação de conhecimentos no cérebro.

INTRODUÇÃO

É fato: o advento das novas tecnologias da informação e comunicação criou uma nova relação com o aprender. Completamente distinta de sua antecessora. Se antes o ambiente de aprendizagem era fortemente vinculado à sala de aula, à figura de um professor como fonte quase que exclusiva do conhecimento acumulado da humanidade e de um aluno que conseguisse absorver tal conhecimento; hoje o aprender não se prende

a espaço ou tempo determinado (e sua riqueza é justamente a transposição de barreiras), nem a um detentor/transmissor de informações (as redes abriram acesso a elas de maneira quase ilimitada) e, muito menos, a um aluno passivo, encarado como tábula rasa, como um copo vazio a ser preenchido com a água do conhecimento.

As novas tecnologias aumentaram estrondosamente a capacidade humana de se comunicar, de se expressar, de difundir e receber informações e, conseqüentemente, de adquirir conhecimento. Outra grande mudança foi a transformação do próprio conhecimento, uma mudança significativa, quase como que se ele estivesse passando do estado sólido para o líquido. É evidente que conhecimento é hoje mais fluido, extremamente volátil e provisório. Talvez até esteja passando, em certos campos do conhecimento, para o estado gasoso. Embora o conhecimento sempre tenha sido transitório em certo grau, o volume de novas informações, a rapidez da difusão de novas descobertas e a velocidade da transformação dos conteúdos se aprofundou de maneira assustadora, as mudanças são muito mais velozes, o que implica em que os ambientes de aprendizagem não foquem essencialmente em conteúdos (mesmo eles sendo importantes), mas no “ensinar a aprender”.

Mais do que nunca, as transformações sócio-cultural-tecnológicas pedem um aprendente ativo, sujeito no processo de aprendizagem, maestro da sua própria sinfonia de saberes, trilhando seu desenvolvimento a partir de seus focos de interesse e de suas necessidades cognitivas ou práticas. A partir disso, gradativamente (embora muito mais lentamente do que o almejado), vêm se reconfigurando os papéis de aluno e de professor, sendo que o primeiro passa a ser agente no processo de sua própria aprendizagem e o segundo, um mentor, não focado em passar conteúdos ou transmitir saberes prontos e imutáveis, mas em incitar a busca pelo conhecimento, em despertar a motivação, o gosto pelo aprender, estimulando os alunos a pesquisar, a investigar, a refletir, a discutir, a articular conhecimentos e a geri-los.

Sob essa perspectiva, percebe-se que agora, e cada vez mais, faz-se necessária a utilização das chamadas “Metodologias Ativas” na educação, e de maneira ainda mais aguda quando se refere ao Ensino Superior. Pensar em Metodologias Ativas é pensar no aprendente. E focar a educação no aprendente, tendo-o como ponto de partida, implica em conhecê-lo, em conhecer seu repertório, suas experiências de vida, sua visão de mundo, seus anseios, suas necessidades e até medos, seus principais interesses e habilidades e também em compreender *como é que ele aprende*. E é justamente aí que as contribuições da neurociência podem ser bastante significativas.

Paralelamente ao desenvolvimento das tecnologias da informação nos últimos anos, tivemos também um grande avanço da neurociência. Isso ocorreu principalmente graças à evolução das técnicas de escaneamento do cérebro, que possibilitaram elucidar muitos de seus mistérios. Com isso, aumentaram-se as possibilidades de compreensão dos processos comunicativos e de aprendizagem, de aquisição de conhecimento. “Quando

uma região (do cérebro) se torna mais ativa, ela requer mais sangue do que a que está inativa” (SCHACTER, 2003, p. 39), desta maneira, os pesquisadores podem identificar que partes do cérebro estão “trabalhando” durante atividades cognitivas e desvendar seu funcionamento. Hoje conhecemos muito mais sobre como o cérebro transforma os estímulos em conhecimento, sobre como armazena informações, de que maneira se dá a aprendizagem e que fatores podem favorecê-la. Segundo o neurocientista Ramachandran (2014, p. 9) “a ciência do cérebro avançou num ritmo assombroso durante os últimos quinze anos, proporcionando novas perspectivas sobre – bem, sobre praticamente tudo”. E conhecer fatores do funcionamento cerebral, ou de forma mais ampla o sistema nervoso, que interferem nos processos de aprendizagem pode ser uma contribuição valiosa para a educação no mundo atual.

NEUROCIÊNCIA, MEMÓRIA E A APRENDIZAGEM

Ninguém ousaria duvidar de que o cérebro ou a memória têm estreito vínculo com a aprendizagem. No entanto, não parece tão óbvio para as pessoas que seja de fundamental importância para o educador o conhecimento sobre o funcionamento cerebral ou, de maneira mais ampla, do sistema nervoso, já que o conhecimento de neurociências pode trazer importantes contribuições aos ambientes educacionais e ter um forte impacto na aprendizagem. Afinal, o cérebro é o órgão da aprendizagem. A educação, de forma ampla, tem o objetivo de instigar a aquisição de novos conhecimentos e comportamentos e é através do cérebro que isso pode acontecer. Conhecendo algumas características essenciais do cérebro e aliando a Metodologias Ativas adequadas, os ganhos em aprendizagem podem ser significativos.

E, quando se fala em cérebro e aprendizagem, o mecanismo primordial a ser conhecido é a memória.

Segundo o internacionalmente conhecido neurocientista argentino, naturalizado brasileiro, Iván Izquierdo (2002, p. 9), “memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de *aprendizagem*: só se grava aquilo que foi *aprendido*”. Ou seja, a aprendizagem é um dos mecanismos da memória. Compreender o funcionamento dos mecanismos da memória é fundamental para que tornar a aprendizagem mais seja efetiva.

Antes de falar sobre esse mecanismos, é preciso evidenciar que dependemos da memória para uma imensa e inenarrável gama de atividades cotidianas, como lembrar um compromisso marcado, adquirir novos conhecimentos no trabalho, aprender algo novo, trocar uma lâmpada, piscar, fazer uma prova, saber o que comemos no almoço, reconhecer a fisionomia das pessoas próximas, conseguir amarrar os sapatos, conversar com amigos, compreender o que os outros dizem, pensar, andar de bicicleta,

reconhecer o perfume de uma flor, ficar com água na boca ao sentir cheiro de bolo quente, guardar enorme quantidade de conhecimentos, rostos, cheiros, sons, comportamentos, paisagens, etc.

A memória desempenha um papel tão abrangente no nosso cotidiano que só nos damos conta disso no momento em que um incidente provocado por um esquecimento ou distorção exige nossa atenção. (SCHACTER, 2003, p. 12).

A recordação é parte imprescindível de nossas vidas, passamos boa parte de nossa existência revivendo eventos passados mais antigos ou recentes, isso sem contar que as lembranças permeiam nosso pensamento constantemente.

Podemos afirmar que somos aquilo que recordamos, literalmente. Não podemos fazer aquilo que não sabemos como fazer, nem comunicar nada que desconhecamos, isto é, nada que não esteja em nossa memória (IZQUIERDO, 2002, p. 9).

O conjunto de memórias determina a personalidade de cada um, ou seja, tem relação intrínseca com a identidade¹ das pessoas. Segundo Bosi (1999, p. 81), “um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais”. Um indivíduo será cuidadoso, aventureiro, receoso, impulsivo, introvertido ou contido mais de acordo com as suas lembranças, com o tipo de socialização a que foi submetido, do que com suas características genéticas. Considerando que, segundo Le Goff (1979, p. 426), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”, percebemos que o acervo de nossas memórias, nosso repertório, faz com que cada um de nós seja o que é.

Em decorrência, podemos dizer que a aprendizagem tem estreita relação com nossa identidade, com o que construímos de nós mesmos guiando nosso interesse e nos apropriando de conteúdos, vivências, experiências que acabam por compor quem somos e por influenciar o que acreditamos. Sendo assim, pensar em uma educação calcada em metodologias ativas torna-se ainda mais relevante e conhecer o repertório do aprendiz é algo de fundamental importância.

Podemos ir ainda mais longe, afirmando que a aprendizagem, sendo um dos meca-

1 Segundo Castells (1999, p. 39), identidade é “o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais”.

nismos da memória, é uma questão de sobrevivência. Considerando o ser humano um ser gregário, que não vive isoladamente, e que a vida social é impossível fora de uma rede simbólica, que só é viável porque aprendemos, adquirimos conhecimento e gravamos em nossa memória, é possível inferir que a aprendizagem é indispensável à vida e que acontece a todo momento, não somente na sala de aula. O simbólico se faz presente em toda a vida social, os símbolos mobilizam de maneira efetiva as ações humanas e as legitimam. Tudo o que apreendemos durante o processo de socialização só é possível graças à memória: aprendemos que se colocarmos o dedo na tomada levamos choques elétricos, que devemos ter cuidado com objetos cortantes pois nos causam ferimentos, que precisamos nos alimentar adequadamente. Isso sem contar que toda a evolução técnica e tecnológica está relacionada à memória e à aprendizagem, já que o desenvolvimento humano está em grande parte ligado ao entorno material, às tecnologias e ao conhecimento acumulado de cada época, que veio sendo apreendido e modificado ao longo das gerações.

O funcionamento do cérebro, da memória e dos processos de aprendizagem ainda estão longe de serem completamente desvendados. Apenas agora começaram a ser decifrados. No Egito Antigo, o coração foi considerado a sede do ser e da inteligência, mantido intacto no corpo do morto durante a mumificação, enquanto o cérebro era visto como inútil, retirado com um gancho, através do nariz do cadáver, pedaço por pedaço, para ser descartado, e o crânio seria preenchido com tecidos. Na Grécia, em 500 a.C., um filósofo chamado Alcmaeon declarou que todos os sentidos estavam ligados ao cérebro, mas ele e seus seguidores ainda não sabiam da existência de nervos, já que os gregos relutavam em abrir cadáveres por temer que as almas dos mortos dissecados não encontrassem descanso. Como outros gregos, Alcmaeon provavelmente acreditava que no nosso corpo havia canais recheados de espírito, a cada inspiração de ar, tais espíritos penetravam no nariz e no cérebro chegando ao corpo.

Foi somente no final do século XVII que surgiu a primeira pesquisa moderna do sistema nervoso, demonstrando que a complicada estrutura do cérebro era capaz de criar lembranças, dar origem à imaginação e produzir sonhos, demonstrando que o cérebro não apenas é essência do corpo, mas da visão que temos de nós mesmos (ZIMMER, 2004). Até meados do século XX, pouco se sabia sobre o funcionamento interno do cérebro. E só por volta dos anos de 1970, é que se conseguiram as primeiras imagens do cérebro através de tomografia computadorizada.

Hoje, já existem técnicas bastante avançadas de neuroimagem, entre outras que ajudaram a conhecer melhor o funcionamento do cérebro. Entretanto, o mistério que durante séculos envolveu a memória ainda não foi completamente desvendado – ainda há muito o que se descobrir. De qualquer forma, tivemos avanços enormes e hoje já se tem um conhecimento bastante aprofundado sobre o funcionamento do cérebro e da memória.

Como se forma a memória

Biologicamente, a estrutura de formação e evocação de memórias é bastante complexa. “As memórias são feitas por células nervosas (neurônios), são armazenadas em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras” (IZQUIERDO, 2002, p. 12). Não se sabe ao certo quantos neurônios temos, mas atualmente estima-se que sejam de oitenta a cem bilhões. Os neurônios têm prolongamentos através dos quais estabelecem redes, comunicando-se uns com os outros. Os prolongamentos que emitem informação em forma de sinais elétricos a outros neurônios são os axônios. Os prolongamentos sobre os quais os axônios colocam essa informação denominam-se dendritos. A transferência de informação dos axônios para os dendritos é feita por substâncias químicas produzidas em terminações dos axônios, chamadas neurotransmissores. Os pontos onde as terminações dos axônios mais se aproximam dos dendritos chamam-se sinapses. O dendrito, por sua vez tem receptores, que transformam as diferentes formas de percepção (através dos sentidos) em atividade eletroquímica. Por exemplo, “uma experiência visual penetra pela retina, é transformada em sinais elétricos, chega através de várias conexões neuronais ao córtex occipital e lá causa uma série de processos bioquímicos” (IZQUIERDO, 2002, p.17).

O cérebro humano é constituído por cerca de 100 bilhões de neurônios. Os neurônios “conversam” uns com os outros por meio de fibras semelhantes a fios que parecem alternativamente moitas densas cheias de ramos (dendritos) e longos e sinuosos cabos de transmissão (axônios). É nesses pontos de contato, chamados sinapses, que a informação é compartilhada entre os neurônios. Cada sinapse pode ser excitatória ou inibitória, e em qualquer momento dado pode estar ligada ou desligada. Com todas essas permutações, o número de estados cerebrais possíveis é assombrosamente vasto; na verdade, ele excede com facilidade o número de partículas elementares conhecidas. (RAMACHANDRAN, 2014, p. 34)

Por meio da memória, armazenamos dados por alguns segundos ou por décadas. O início da formação das memórias é chamado aquisição, ou seja, é a fase em que a informação chega mediante estímulos aos sistemas sensoriais – visão, audição, tato, olfato, paladar, cinestesia (ligada à posição do corpo no espaço e os movimentos). Todos esses dados chegam ao cérebro e são processados em diferentes regiões dele.

As memórias podem ser agrupadas, basicamente, em três principais tipos:

a) Memórias operacionais ou de trabalho – São aquelas que guardam pequena quantidade de informação e só permanecem alguns segundos ou minutos na nossa mente, enquanto estamos empenhados em atividades cognitivas, como ler, ouvir, resolver problemas, raciocinar ou pensar. Elas servem para “*gerenciar a realidade*”, determinar o

contexto dos fatos e verificar se vale a pena fazer uma memória nova sobre essa informação (IZQUIERDO, 2002, p. 19). A memória operacional é responsável por conseguirmos entender o sentido de uma frase, fazendo-nos lembrar do início dela ou até mesmo do que estava escrito no começo do parágrafo. “Se você não tivesse como reter o princípio da frase enquanto ela continua, não saberia o significado da frase quando chegasse ao final” (SCHACTER, 2003, p. 43). Mas a maior parte dessa informação é descartada – não decoramos as frases de um livro ou exatamente as palavras que nos foram ditas (a menos que façamos esforços de repetição), isso seria ocupar o cérebro com informações inúteis. Por exemplo, “usamos a memória de trabalho quando perguntamos para alguém o número de telefone do dentista: conservamos esse número o tempo suficiente para discá-lo e, uma vez feita a comunicação correspondente, o esquecemos” (IZQUIERDO, 2002, p. 19).

b) Memórias de curta duração – Elas duram de uma a seis horas e servem para dar suporte à nova lembrança enquanto a memória de longa duração ainda está sendo formada. A memória de curta duração e a de longa duração são processos paralelos, as duas memórias disparam ao mesmo tempo nas mesmas células nervosas, mas utilizam mecanismos moleculares separados.

Você aprende alguma coisa e a memória definitiva dessa coisa leva várias horas para ser formada. Ainda assim, enquanto essa memória de longa duração não está construída, você consegue responder a uma questão que envolva esse aprendizado (IZQUIERDO, 2004).

c) Memórias de longa duração – Elas podem durar semanas, meses, décadas ou a vida toda. Podem ser subdivididas em **memórias declarativas** – aquelas que o ser humano é capaz de expressar, declarar que existe – e **memórias de procedimentos** – habilidades motoras ou sensoriais automáticas que chamamos de hábitos, como andar de bicicleta, tocar um instrumento, dirigir, saltar e soletrar. É difícil declarar que as memórias de procedimento existem, pode-se, no entanto, demonstrá-las através da prática. As memórias declarativas, por sua vez, subdividem-se em **episódicas** e **semânticas**. As episódicas são aquelas que registram eventos pessoais, fatos dos quais participamos como uma festa de aniversário, uma visita aos avós, etc. (memórias “o que” e “onde”). Elas são autobiográficas, remetem à história de vida de cada pessoa. Já as **semânticas** (memórias “como” e “por que”), dizem respeito a conhecimentos gerais, como português, matemática, a informação de que o Brasil foi colônia dos portugueses, o perfume das rosas (IZQUIERDO, 2002).

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM EFETIVA

A confrontação, a significação e a reincidência dos fatos têm fundamental importância para a gravação de algo na memória; a atenção concentrada no momento de aprendizagem é fator primordial para que haja apropriação do conhecimento, a novidade e o contraste são fatores que despertam a atenção; a conexão com memórias consolidadas e a emoção são fatores extremamente importantes para a fixação de um conteúdo na memória e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Saiba mais sobre esses elementos.

Confrontação e aprendizagem significativa

Segundo psicólogo Maurice Halbwachs (1990), a confrontação é um elemento essencial para que guardemos um fato na memória. Quando ele é frequentemente debatido com outros elementos do grupo, é fixado, perpetuado, caso contrário, suas marcas vão “desbotando” e acabam por deixar apenas vestígios ou apagar-se por completo. Daniel Schacter (2003, p. 47), psicólogo norte americano e renomado estudioso da memória, concorda sobre esse ponto com Halbwachs.

Pensar e falar sobre experiências não somente ajuda a compreender o passado como altera a capacidade de recordações posteriores. Os acontecimentos e incidentes que discutimos e repetimos estão protegidos, pelo menos parcialmente, contra a transitoriedade. Quando não refletimos ou falamos sobre o que aconteceu, a tendência é esquecer mais rapidamente. Evidentemente, as experiências que nos levam à reflexão e a discuti-las várias vezes podem ser apenas mais memoráveis. (SCHACTER, 2003, p.47)

Para Schacter (2003, p. 15), a transitoriedade é uma característica básica da memória e está ligada ao enfraquecimento das lembranças com o passar do tempo, ou seja, é responsável por muitas das falhas de memória. Segundo o autor, as pessoas não têm dificuldades de se recordar o que fizeram nas últimas horas (só se tiverem problemas de memória, como o Alzheimer, por exemplo), mas, com o passar do tempo, a dificuldade de se lembrar dos eventos vai aumentando progressivamente, a menos que sejam reforçadas de tempos em tempos.

Pesquisadores da memória sabem, desde os pioneiros de Herman Ebbinghaus há mais de um século, que a repetição da informação melhora a memorização dessa informação. Mais ainda a distribuição das repetições da informação no decorrer de um período longo de tempo frequentemente resulta em uma melhor memorização do que quando se concentram as repetições em um período curto de tempo. (SCHACTER, 2003, p. 69)

Segundo Schacter (2003, p. 29), com o passar do tempo há “uma troca gradual de reprodução de detalhes e recordações específicas pela reconstrução e descrição mais geral de um evento”. Halbwachs (1990, p. 72), por sua vez, afirma que temos a tendência de agrupar as memórias mais antigas em blocos. Por exemplo, posso não me recordar da minha chegada na escola no dia 12 de abril de 1995, mas me lembro de outros dias que me parecem iguais àquele. Recordo-me que aquele ano foi o último que cursei em determinada escola, meus amigos da época, entre outras coisas, e imagino como deve ter sido tal dia.

Sem se lembrar de um dia, pode-se lembrar de um período, e não é certo que a lembrança de um período seja simplesmente a soma da lembrança de alguns dias. À medida em que os acontecimentos se distanciam, temos o hábito de lembrá-los sob a forma de conjuntos, sobre os quais se destacam às vezes alguns dentre eles, mas que abrangem muitos outros elementos sem que possamos distinguir um do outro, nem jamais fazer deles uma enumeração completa. (HALBWACHS, 1990, p. 72)

A memória envolve a retenção e evocação de ideias, sensações, acontecimentos e conhecimentos adquiridos anteriormente de maneira seletiva. Dissemos seletiva porque não guardamos na memória tudo o que vivemos, apenas o que é relevante. Imaginemos, por exemplo, se todas as vezes que ouvíssemos a palavra “carro” nos viessem à mente, em poucos segundos, todas as experiências que já tivemos com um carro durante toda a vida. Provavelmente existiriam milhares de incidentes dos mais diversos tipos e isso resultaria em uma imensa confusão, da qual não conseguiríamos obter a informação necessária.

A memória inteligente é a memória que sabe esquecer. Nietzsche, se não me engano, no seu ensaio sobre Tales de Mileto, observa que a característica da sabedoria é que ela sabe discriminar entre as coisas dignas e as indignas de serem aprendidas. As dignas de serem aprendidas, ela as guarda; as indignas, joga fora, esquece. O esquecimento é um mecanismo de sabedoria controlador da memória, para que ela não carregue pesos inúteis. (ALVES, 2003)

Na ótica de Izquierdo (2002, p. 9), um dos maiores especialistas em fisiologia da memória, além de sermos aquilo que lembramos, somos aquilo que resolvemos esquecer. Para ele, não há como negar que isso já constitui um processo ativo, uma prática da memória, pois nosso cérebro muitas vezes esforça-se, inconscientemente, para esquecer situações desagradáveis e escolhe cuidadosamente quais deverão ser mais lembradas ou aquelas que devem ser descartadas ou mantidas em difícil acesso.

Ainda de acordo com Izquierdo, há várias formas de perder memória, uma é a perda real, que ocorre quando uma sinapse se atrofia pela falta de uso ou desaparece por dano ou morte celular. Outra é a extinção, na qual as memórias não se perdem, mas são “escanteadas” para um lugar menos acessível do cérebro, sendo que sua representação existe, mas é anulada pela imposição de um aprendizado novo em cima do anterior. “A extinção é uma forma de varrer para baixo do tapete uma memória. É útil, é necessária. Sem ela, a gente não teria espaço físico no cérebro para pensar” (IZQUIERDO, 2004, p. 18).

Para o neurologista, a capacidade do cérebro não é infinita, segundo ele, tanto adquirir conhecimento, quanto evocá-lo ocupa muito espaço no cérebro – a ponto de não podermos utilizar o ditado popular de que “o saber não ocupa espaço”. Ele cita um grupo norueguês que, ao estudar o hipocampo – principal estrutura responsável por formar e evocar memórias declarativas – descobriu que um animal utiliza 40% da estrutura do hipocampo para aprender uma determinada noção espacial e 60% para evocar esse aprendizado. Em outras palavras, durante o tempo em que o animal está aprendendo ou evocando tal aprendizado espacial, não pode fazer outra coisa, como uma boa potenciação de longa duração ou reconhecer uma novidade. Ele diz que, se a capacidade do cérebro é comprovadamente saturada no rato, certamente também é em humanos.

Nós temos experiências físicas dessa saturação. Vamos a um congresso, assistimos a duas ou três palestras seguidas e ficamos com a impressão de que não cabe mais nada no cérebro. Realmente, naquele momento, não cabe mais nada. Então, saímos, damos uma ventilada, tomamos um cafezinho. Depois que baixou a poeira, que o hipocampo voltou a ser um pouco menos utilizado, podemos voltar para a sala e ouvir mais uma palestra. (IZQUIERDO, 2004, 19)

Partindo dessa constatação, é importante pensar que os momentos de aprendizagem precisam ser intercalados com momentos de relaxamento para que o cérebro possa retomar seu poder de absorção.

Mas voltando à transitoriedade da memória, ao considerar que a tendência natural das lembranças é perder o vigor, fazem-se necessárias artimanhas para melhor fixá-las, como a confrontação e mesmo a repetição e retomada. Informações muito repetidas resultarão em conexões nervosas estabilizadas no cérebro, consolidando registros mais fortes. “O cérebro é um dispositivo aperfeiçoado para guardar aquilo que se repete com frequência, pois provavelmente esses serão os dados relevantes para a sobrevivência” (COSENZA e GUERRA, 2011, p.74). A reincidência é fundamental para fixação de um conteúdo na memória.

Em ambientes de aprendizagem, a confrontação, a abordagem por diferentes ângulos e a repetição de formas distintas é essencial para que a memória se perpetue. Quanto mais

repetições que provoquem conexões, mais expressiva a consolidação na memória. Mas essa repetição é diferente da chamada “decoreba”. Decoreba é a repetição sem vínculos, sem sentido, sem significação. A repetição a que nos referimos envolve o confronto de ideias, a discussão, as trocas de opiniões, a apresentação de versões variadas, que são formas de estimular a perpetuação.

Ao instigar a reflexão, diferentes visões sobre um mesmo fato, o cérebro é desafiado. E o desafio é uma das armas para a consolidação da memória (lembrando que ele não pode ser muito fácil nem exageradamente difícil a ponto de provocar desânimo ou sentimento de incapacidade). Entre as metodologias ativas mais conhecidas, o Team Based Learning (Aprendizagem baseada em Equipes), que promove o debate entre os participantes sobre um determinado tema, agindo de forma cooperativa, em ação conjunta, assim como o Problem Based Learning (Aprendizagem baseada em Problemas), que tem o foco na discussão e resolução de problemas, podem contribuir com confrontações e perpetuar conhecimentos de maneira mais sólida na mente dos estudantes.

Atenção, novidade e contraste na sala de aula

A atenção é elemento fundamental da aprendizagem. Sem ela, não se registram os fatos na memória de maneira adequada. Um violinista da Universidade de Los Angeles tinha sob seus cuidados um raro violino Stradivarius, pertencente ao departamento de música, conforme conta Daniel Schacter (2003, p. 61). Ele colocou o violino em cima do carro para abrir a porta e saiu dirigindo. O violino só foi aparecer quase trinta anos mais tarde quando foi levado para um concerto e um comerciante especializado o reconheceu. Schacter pondera que um músico, sabendo do valor inestimável daquele instrumento, jamais *esqueceria* onde colocou um Stradivarius, mas provavelmente foi pego pela distração no momento de sua ação e, pensando em outras coisas, não deteve sua atenção no momento e não codificou na memória que colocou o violino em cima do carro, procedimento que seria necessário para se recordar posteriormente de que precisava tirá-lo de lá antes de sair dirigindo.

Segundo Schacter, muitos erros de distração ocorrem por causa da atenção dividida durante a codificação, que tem um efeito drástico sobre como a experiência é recordada posteriormente. É como quando alguém, calculando quanto dinheiro tem na conta depois de pagar por uma peça de roupa, esquece a carteira no balcão da loja e depois não faz ideia de onde possa tê-la deixado. Pense, por exemplo, em quantas vezes, absorto em uma conversa ao telefone, você ou alguém do seu convívio colocou os óculos na cabeça e, mais tarde, ao resolver retomar a leitura, não recordava onde os deixou. Apreende-se, portanto, que a distração é uma “inimiga” da fixação de algo na memória e, em consequência, da aprendizagem.

Não há aprendizagem sem atenção, porque sem ela não se gravam fatos de maneira eficiente na memória, não há registro. Por outro lado, a atenção e a concentração, fazem

perpetuar as recordações. Para Cosenza e Guerra (2011, p. 42), “através do fenômeno da atenção somos capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável” e, assim, apreender a informação. Para os autores, “podemos, conscientemente, dirigir a atenção a determinados estímulos enquanto ignoramos outros”. O desafio no ensino é fazer o aluno voltar sua atenção para a coisa certa.

Duas informações que viajem por um mesmo canal não serão processadas ao mesmo tempo, pois o cérebro será obrigado a alternar a atenção entre as informações concorrentes. [...]. Ao tentar dividir a atenção, o cérebro sempre processará melhor uma informação de cada vez. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 43)

Vale ressaltar ainda que, em se tratando de atenção, é preciso que se tenha em mente os vários níveis de vigilância ou alerta do indivíduo em cada momento.

A atividade cerebral sofre variações normalmente, que vão do sono profundo ao pleno despertar. Sabemos também que durante a sonolência ou sono o funcionamento da atenção e da memória fica prejudicado. [...]. Por outro lado, um estado de alerta extremo, causado por uma condição de ansiedade, por exemplo, também pode prejudicar a atenção e o processamento cognitivo. É necessário, então, um nível adequado de vigília para que o cérebro possa manipular a atenção. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 43)

É importante evidenciar ainda que os receptores sensoriais costumam se adaptar a uma estimulação prolongada, fazendo com que ela deixe de ser percebida. Ou seja, desloca-se a atenção. Experimente colocar uma caneta sobre a perna (ou um boné na cabeça), ao colocá-la, sente-se bem o objeto, mas passado algum tempo, nem se nota mais que ela está lá. Por isso, quando se fala em educação, é importante que os estímulos à atenção sejam variados e sempre renovados.

Sabemos que a manutenção da atenção por tempo prolongado exige a ativação de circuitos neuronais específicos, e que, após algum tempo, a tendência é que o foco atencional seja desviado por outros estímulos do ambiente ou por outros processos centrais, como novos pensamentos, por exemplo. Portanto, exposições muito extensas dificilmente serão capazes de manter por todo o tempo o foco atencional, sendo importante dividi-las em intervalos menores. Isso pode ser feito por meio de pausas para descanso, por intermédio do humor, de modo a provocar relaxamento, ou pela divisão do tempo disponível em diferentes estratégias pedagógicas,

ou módulos, em que o foco atencional possa ser dirigido para os aspectos específicos do conteúdo apresentado. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 48)

É bom lembrar que a *novidade* e o *contraste* são ímãs para o cérebro, são mecanismos bastante eficientes na captura da atenção. A atenção é capturada pelo movimento, pelo que se transforma: um barulho ou a música que rompe o silêncio, uma luz que se acende, alteração no tom de voz, uma ruptura de assunto, uma pergunta que requer reflexão.

Importante enfatizar que o ambiente tem grande influência sobre o desenvolvimento do sistema nervoso, formando novas conexões nervosas, e conseqüentemente sobre a aprendizagem. Ambientes enriquecidos e estimulantes são de grande importância para o desenvolvimento do cérebro. No entanto, é preciso ter muito cuidado para que o foco dos estímulos esteja de acordo com o objetivo e a intenção da aula, pois o excesso de estímulos ambientais pode levar a uma falta de atenção se não estiverem adequados.

O ambiente afeta que partes de nosso cérebro se expressam ou se omitem. O que fazemos e até que ponto controlamos a atenção a serviço de nossos objetivos tornam-se parte do ambiente que ajudamos a criar, que, por seu turno, nos influencia. Essa influência mútua molda quem somos e o que nos tornamos, desde a saúde física e mental até a qualidade e duração da vida. (MISCHEL, 2016, p.81)

O espaço contribui para consolidação da memória. Segundo Halbwachs (1990, p. 131) as imagens habituais do mundo exterior são inseparáveis do nosso eu. Nosso equilíbrio mental decorre, em grande parte, do fato de que objetos materiais com os quais estamos em contato diário mudam pouco, oferecendo uma imagem de estabilidade e permanência. Além disso, levam a nossa marca e a de outros integrantes do grupo. “Quando um grupo está inserido numa parte do espaço, ele a transforma à sua imagem, ao mesmo tempo em que se sujeita e se adapta às coisas materiais que a ele resistem” (HALBWACHS, 1990, p. 133). A imagem do meio exterior penetra na consciência e na imagem que o indivíduo faz de si mesmo. Além disso, as imagens espaciais desempenham um grande papel na memória coletiva, pois “todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais” (1990, p. 133) e, em decorrência, o entorno material forma pontos de apoio para a memória ao refletir o grupo, sua organização, seus costumes e distintivos.

Por fim, quando se fala de atenção há que se considerar que a distração não pode ser considerada um “pecado” ou uma “falha” do cérebro, pois, conforme Schacter, ao desempenhar tarefas rotineiras por meio de processos automáticos, liberamos nossa atenção para questões mais importantes, desta forma um eventual erro de distração parece ser um preço relativamente pequeno para tão grande benefício.

Em parte, os erros de distração ocorrem porque, para se estabelecer uma representação rica da memória, que possa ser recordada de forma voluntária posteriormente, é necessária uma codificação elaborada e atenta. Eventos que receberam atenção e elaboração mínimas ao ocorrerem também têm pouca probabilidade de serem lembrados depois. Mas o que aconteceria se todos os acontecimentos fossem registrados em detalhes elaborados, independentemente do nível de processamento a que foram sujeitos? O resultado poderia ser um excesso de detalhes inúteis, como aconteceu no famoso caso do perito em mnemônica Shereshevski. Documentado pelo neuropsicólogo russo Alexander Luria, que o estudou por vários anos, Shereshevski formava e guardava praticamente tudo o que ocorria com ele – tanto eventos importantes como triviais. Entretanto, ele era incapaz de funcionar em um nível abstrato porque estava inundado com detalhes sem importância de suas experiências – detalhes que teria sido melhor deixar fora do sistema de memória. (SCHACTER, 2003, p. 231)

Cabe ao educador a tarefa de estimular o aluno a ponto de atrair sua atenção, pois distraído, não haverá apreensão. O grande desafio é: como atrair a atenção? Isso só se consegue quando se vê no conhecimento um significado, quando se desperta o interesse.

Memórias em conexão para consolidar conhecimento novo

Um fator interessante é: quanto mais canais sensoriais dos alunos forem estimulados com um mesmo assunto, maiores as chances de retê-lo na memória. As informações entram por canais diferentes e ganham força pelas interconexões.

Por exemplo, ao ensinar sobre a ditadura militar, podem-se fazer várias propostas aos aprendentes: perguntar aos alunos situações em que foram vítimas de autoritarismo e como se sentiram nessa situação, assim como situações em que foram autoritários com alguém; colocar uma música feita na época da ditadura ou filmes sobre a época; pedir que pesquisem sobre pessoas vítimas da ditadura; mostrar cartas de pessoas presas na ditadura; apresentar fotos dos objetos de tortura; colocar capuz ou venda nos estudantes e conduzi-los pelo ambiente dando-lhes objetos como uma algema ou algo de comer para sentirem a dificuldade; encenar com os alunos um filho sendo levado da mãe na ditadura; contar caso problema e pedir que pensem em soluções possíveis e estratégias; servir um bolo cuja receita foi publicada no jornal da época em substituição a uma notícia censurada; solicitar que escrevam um texto sobre liberdade na época e liberdade hoje; visitar presídio; pedir que imaginassem a sala de aula como um abrigo para um preso político e que levassem os elementos necessários para que ela se transformasse num local com esse fim, tapumes para as janelas, alimentos, penico, objetos...

Enfim, os diferentes estímulos (cognitivo, emocional, tátil, auditivo, olfativo,

gustativo, visual, cinestésico...), que sozinhos seriam como fios soltos, facilmente arrebentáveis, quando conectados e trançados como em um tear, transformam-se em um tecido forte e encorpado, produzindo memórias resistentes.

É importante ressaltar que um novo conhecimento é mais facilmente assimilado quando tem pontos de contato com um conhecimento já consolidado. “A recuperação da informação será mais eficiente dependendo da maneira com que ela foi armazenada. Se o processo de elaboração foi complexo, criando muitos vínculos com as informações existentes, haverá uma rede de interconexões mais extensa, que poderá ser acessada em múltiplos pontos, tornando o acesso mais fácil” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 72). Quanto mais conexões o conhecimento novo tiver com memórias consolidadas, mais chances tem de ser apropriado rapidamente. Conteúdos selecionados a partir do interesse e curiosidade dos aprendentes, a partir da realidade e do cotidiano deles, são veemente mais assimiláveis do que os conteúdos desvinculados.

Terá mais chances de ser significativo aquilo que tenha ligação com o que já é conhecido, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável. Uma exposição prévia do assunto a ser aprendido, que faça ligações do seu conteúdo com o cotidiano do aprendiz que crie as expectativas adequadas é uma boa forma de atingir esse objetivo. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 48)

A aprendizagem significativa é o caminho para uma educação mais eficiente. No entanto, a grande dificuldade do professor é saber o que é significativo para o aluno e o que pode despertar seu interesse. O cérebro, segundo Cosenza e Guerra, tem uma motivação intrínseca para aprender, buscar o novo:

Essa é uma boa notícia para professores, ao mesmo tempo em que é, talvez, o maior desafio que têm no ambiente escolar. Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significativo. Portanto, a maneira primordial de capturar a atenção é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos o reconheçam como importante. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 48)

Segundo os autores, quem ensina precisa ter sempre a indagação: por que aprender isso? Qual a melhor forma de apresentar aos alunos? É importante também criar oportunidades de que o mesmo assunto seja examinado várias vezes, em diferentes contextos, com relações diversas. “A consolidação, resultante de novas conexões entre as células nervosas e do reforço de suas ligações, demanda tempo e nutrientes e, portanto, não

ocorre de imediato” (COSENZA e GUERRA, 2011, p.73), isso sem contar as horas de sono e períodos descanso que são necessários para fixar o conteúdo aprendido e preparar o cérebro para novas conexões. Intervalos, minutos de alongamento, uma piada ou história inserida no meio do conteúdo, uns “parênteses” sobre outro assunto mais ligado ao dia a dia também são bem-vindos para uma aprendizagem mais efetiva.

A “sala de aula invertida” também é uma proposta interessante para ser utilizada. É uma metodologia ativa, investigativa e colaborativa. Nela, o aluno é o protagonista no processo de aprendizagem, em que se propõe que ele investigue sobre um determinado assunto antes da aula, para que chegue preparado para uma discussão. Dessa forma, a aula passa a ser mais dialógica e interativa, um espaço de argumentação e debates que possibilitem um aprender mais significativo.

É importante evidenciar que cada aluno chega à sala de aula com uma história de vida, uma visão de mundo, um cabedal de lembranças, com uma bagagem que pode ser completamente diversa da de seu colega de turma. E tais diferenças entre os alunos, precisam ser levadas em consideração.

Segundo Bergson (1999) não há percepção que não esteja impregnada de lembranças, ou seja, a percepção não é meramente resultado da interação entre corpo e meio, mas a conservação das experiências passadas – a lembrança – interfere nas representações atuais. Para o autor, a lembrança atua de tal forma que já não podemos falar em percepção pura e, sim, complexa – a única que se pode considerar real. A interferência do passado no presente pode ser tão profunda a ponto de desvirtuar a imagem atual e isso precisa ser levado em consideração no momento de aprendizagem. Aquilo que já vivemos se reflete no nosso modo de ser e enxergar as coisas hoje. A mesma aula terá sentidos e conteúdos distintos para cada aluno, já que sua atenção será guiada para pontos diferentes da aula e sua percepção será diversa por conta de seu repertório. A experiência atual formará o passado, mas, ao mesmo tempo, o passado influi na composição da visão que se faz do presente. Por exemplo, ao ler no jornal uma notícia sobre um descarrilamento de trem, a interpretação de um ex-ferroviário será completamente diversa da de um motorista de ônibus. O ferroviário pode relacionar o fato com outras situações semelhantes de sua vida, pelas quais o motorista não passou. A notícia do descarrilamento, provavelmente, chamaria mais a atenção do ferroviário, pois sua percepção atual está moldada pelas lembranças anteriores. Uma mulher grávida acha que, agora que espera um bebê, está encontrando muito mais mulheres grávidas do que antes, quando, na verdade, apenas sua percepção atual mudou.

Os pontos de contato com as memórias anteriores nos ajudam a fazer relações. Um conhecimento novo que tem pontos de contato com os antigos é como jogar gotas d’água em uma esponja, ele é absorvido rapidamente e não sai de lá. Já um conhecimento sem conexões, é como jogar as mesmas gotas d’água sobre um saco plástico, sem aderência, ele escorre e não se fixa.

Daniel Schacter (2003, p. 84) aponta que grande parte de nossos esquecimentos se dá por conta da falta de relação com conhecimentos anteriores, ele ressalta, por exemplo, ser muito comum o esquecimento de nomes próprios. Schacter explica que isso ocorre porque os nomes próprios ocidentais dizem muito pouco da pessoa, de suas características e atributos, ou seja, ficam sem contextualização (o que é diferente em algumas tribos indígenas em que os nomes são descritivos da personalidade). Como diria Halbwachs, essas lembranças (no caso, os nomes próprios) têm poucos pontos de contato com outras recordações e, portanto, mais dificuldade de perpetuação. Schacter cita o experimento de pesquisadores norte-americanos que examinaram dois grupos de voluntários, mostrando imagens de rostos de pessoas desconhecidas. O primeiro grupo ouviu um sobrenome para ser associado ao rosto de cada pessoa, enquanto o segundo grupo recebeu a profissão de cada um. A grande sacada do estudo é que os sobrenomes e as profissões eram os mesmos termos, por exemplo, o primeiro grupo recebeu as palavras Baker ou Potter, com a informação de que eram os sobrenomes das pessoas, o segundo recebeu as mesmas palavras Baker (padeiro, em inglês) e Potter (oleiro, em inglês), com a informação de que eram as profissões dos indivíduos mostrados nas fotos. Quando, mais tarde, os voluntários voltaram a ver as imagens e precisaram se recordar das palavras, as profissões foram lembradas com frequência muito maior. O estudo demonstra que, quando se diz que alguém chama John Baker, pouco ou nada se revela sobre ele. No entanto, se digo que ele é padeiro, dá-se uma ideia de como ele passa o seu dia, acorda cedo, vive enfarinhado, lida com clientes, ou seja, faz-se uma grande quantidade de associações com a imagem do rosto mostrado.

A força da emoção no aprender

Já está comprovado cientificamente: a emoção tem forte influência sobre a aprendizagem. Isso porque ela tem um papel fundamental na consolidação e perpetuação de uma lembrança, o que implica dizer que conhecimentos novos assimilados com emoção ficarão guardados de maneira mais forte e persistente em nossa memória. O neurocientista Antônio Damásio ressalta a importância das emoções para o processo de memorização. “Elas têm uma grande influência na nossa capacidade de memorizar. Na maioria dos casos, tanto sentimentos negativos como positivos que acompanham determinado episódio, fazem com que ele seja gravado e lembrado mais facilmente” (DAMÁSIO, apud COLAVITTI, 2003). Halbwachs também evidencia o poder da emoção na perpetuação de recordações:

Um ser humano que é muito amado, e que ama moderadamente, não é muitas vezes prevenido senão tardiamente, ou talvez não se dá jamais conta da importância que se atribuiu a seus menores expedientes, a suas palavras

mais insignificantes. Aquele que amou mais lembrará mais tarde, declarações, promessas dos outros das quais este não conservou nenhuma recordação. Isto não é sempre efeito da inconstância, da infidelidade, da imprudência. Mas ele estava muito menos engajado do que o outro nessa sociedade que repousava num sentimento desigualmente dividido. (HALBWACHS, 1990, p. 31)

Ivan Izquierdo (2004) e seu grupo de pesquisadores demonstraram em seus estudos que os mecanismos cerebrais que modulam a memória são mediados por neurotransmissores (como a serotonina, a dopamina e a noradrenalina) ou por hormônios (como a adrenalina, a betaendorfina, a vasopressina e os corticoides), evidenciando que tanto a formação como a evocação de memórias são extremamente sensíveis às emoções e aos estados de ânimo.

Segundo Schacter (2003, p. 200), as experiências do cotidiano e estudos de laboratório revelam que incidentes de elevada carga emocional são mais lembrados do que eventos que não despertam emoções. O efeito da emoção começa no momento em que a memória é criada, quando a atenção e a codificação determinam se uma experiência vai ser lembrada ou esquecida.

Essa informação é de fundamental importância quando se fala em aprendizagem: um conteúdo que desperte a emoção, fica melhor guardado na memória e tem mais facilidade para ser invocado posteriormente. Partindo desse conceito, percebemos que os audiovisuais (filmes, vídeos) são um prato cheio para despertar emoção na aprendizagem, assim como relatos de vida de pessoas, situações-problema a serem resolvidas que envolvam conflitos emocionais, troca de e-mails/cartas/experiências com pessoas de realidades distintas. Quanto maior o nível de provocação cognitiva (atrair o interesse) ou emocional (despertar emoções) de uma mensagem, maior a retenção dela.

Por que, às vezes, quando queremos esquecer um episódio ruim, que nos causa desconforto, não conseguimos? Justamente porque, normalmente, essas situações têm grande carga emocional, com a tendência de se perpetuar. E também porque isso é um sistema de defesa: cometeríamos os mesmos erros, passaríamos pelas mesmas situações difíceis se nos esquecêssemos de tudo de ruim que passamos na vida. Por exemplo, uma criança de dois anos enfia um clipe na tomada e leva um choque que queima superficialmente os seus dedos. A partir daí, por medo, ela sempre atravessa o corredor onde o evento ocorreu grudada na parede oposta à da tomada. Essa é uma recordação que a previne contra novos choques. O mesmo podemos dizer de uma recordação de quando tomamos uma atitude precipitada no trabalho, que nos faz passar por momentos constrangedores, mas que com certeza nos serve de lição para, antes de tomar uma decisão como aquela, refletir melhor.

As emoções atuam como um sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo, e são, também, um eficiente mecanismo de sinalização intragrupal, já que podemos reconhecer as emoções uns dos outros e, por meio delas, comunicar situações e decisões relevantes aos demais indivíduos ao redor. (COSENZA e GUERRA, 2011, p.75)

Mischel (2016, p.12) afirma que temos dois sistemas em estreita interação que atuam no cérebro humano, um “quente” – emocional, reativo e inconsciente – e outro “frio” – cognitivo, ponderado, lento e diligente. Para ele, o sistema límbico (emocional), que está entre as estruturas mais primitivas do cérebro, regula os impulsos básicos e as emoções essenciais para a sobrevivência, como medo, raiva, fome e sexo.

O sistema emocional quente ajudou nossos ancestrais a enfrentar hienas, leões e outros animais selvagens, que eram ao mesmo tempo fonte de alimento e ameaça mortal no dia a dia. Como parte do sistema límbico, a amígdala, uma pequena estrutura em forma de amêndoa (amígdala significa ‘amêndoa’ em latim), é sobretudo importante. Ela desempenha papel fundamental nas reações ao medo e no comportamento sexual, e em outros induzidos pelos apetites. A amígdala rapidamente mobiliza o corpo para a ação. Não dá tempo para pensamentos nem reflexões, tampouco para preocupações com as consequências de longo prazo. Hoje, nosso sistema límbico ainda atua como o de nossos ancestrais. Continua sendo o impulso quente para a ação, o Vá!, especializado em respostas rápidas a estímulos emocionais fortes e excitantes, que provoca automaticamente prazer, dor e medo. (MISCHEL, 2016, p. 43)

Para Mischel, o sistema emocional é movido pela vista, pelo som, pelo cheiro, pelo gosto, pelo toque do objeto de desejo, de maneira rápida, automática e sem reflexão. É um impulso, irracional. As recompensas imediatas ativam o sistema límbico quente, automático, reativo, inconsciente, que não dá muita importância às recompensas postergadas. Quer tudo imediatamente e minimiza o valor das recompensas futuras. É ele que dispara de maneira rápida comportamentos de compra impulsivos e reações de defesa ou ataque impetuosas. Leva “o alcoólico a se embriagar, o fumante a tragar fumaça cancerígena, o cônjuge violento a bater na mulher e o macho sexualmente descontrolado a assediar a camareira”. (MISCHEL, 2016, 43)

Por isso, é que pessoas consideradas inteligentes, aos olhos do público, como presidentes, senadores, governadores e magnatas em geral, podem tomar decisões estúpidas quanto tentações imediatas as induzem a ignorar as consequências futuras. (MISCHEL, 2016, p. 69-70).

Por outro lado, Córtex Pré-Frontal é a região mais evoluída do cérebro. Sustenta as capacidades cognitivas mais elevadas, que nos distinguem como seres humanos, regula pensamentos, ações e emoções, é fonte da criatividade e é crucial para inibir ações inadequadas ou que interfiram na busca de nossos objetivos. Nos dá a flexibilidade necessária para redirecionar a atenção e ajustar a estratégia, conforme mudam as circunstâncias, possibilita comportamentos racionais, ponderados e estratégicos. “É onde se fincam as raízes do autocontrole. O sistema frio se desenvolve com lentidão e se torna aos poucos mais ativo na idade pré-escolar e nos primeiros anos do ensino fundamental. Só atinge a maturidade plena depois dos vinte anos, o que deixa as crianças e adolescentes muito vulneráveis às vicissitudes do sistema quente”. (MISCHEL, 2016, p. 44)

Vale ressaltar que muito dos alunos do Ensino Superior ainda não tem o “sistema frio” completamente desenvolvido e, ao propor atividades que envolvam a reflexão, análise, ponderação pode-se ajudá-los também nesse desenvolvimento. No entanto, como esses jovens ainda são muito movidos pela emoção, precisam ainda mais do que os adultos de estímulos emocionantes na aprendizagem.

Apesar do que se costuma pensar, os sistemas quente e frio não têm funcionamento separado, não existe aquela velha ideia de que razão e emoção são estritamente separadas. “As neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e têm tornado evidente que as emoções são importantes para que o comportamento mais adequado para a sobrevivência seja selecionado em importantes momentos da vida dos indivíduos” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 76).

Para Damásio (2012), a emoção é parte integrante do processo de raciocínio e comumente o auxilia em vez de perturbá-lo, como se costumava pensar. Para ele, em certas circunstâncias, “pensar demais pode ser muito menos vantajoso do que pensar em absolutamente nada” e a emoção tem funcionado no decorrer da evolução de modo a abrir a possibilidade de seres vivos *agirem* “de maneira inteligente *sem pensar* com inteligência” (2012, p.12). Segundo o neurocientista, quando a emoção não figura de modo algum no quadro do raciocínio, como ocorre em certas doenças neurológicas, a razão mostra-se falha.

Para Goleman (2012, p. 30), quando se investiga por que a evolução da espécie humana deu à emoção um papel tão importante em nosso psiquismo, verifica-se que, em momentos decisivos, ocorre uma superação da emoção sobre a razão.

São as nossas emoções, dizem os pesquisadores, que nos orientam quando diante de um impasse e quando temos que tomar providências importantes demais para que sejam deixadas a cargo unicamente do intelecto – em situações de perigo, na experimentação da dor causada pela perda, na ne-

cessidade de não perder a perspectiva apesar dos percalços, na ligação com um companheiro, na formação de uma família. Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata; cada uma sinaliza para uma direção que, nos correntes desafios enfrentados pelo ser humano ao longo da vida, provou ser a mais acertada. (GOLEMAN, 2012, p. 30)

Daniel Goleman ressalta ainda que uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é descabida, ressalta que a própria denominação *Homo Sapiens*, a espécie pensante, é enganosa acerca do lugar que ocupam as emoções em nossas vidas, pois minimiza sua influência no ser humano.

Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor da importância puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando as emoções dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum. (GOLEMAN, 2012, p. 30)

Segundo Goleman, o cérebro registra memórias emocionais com força especial. Usando os mesmos sistemas de alarme neuroquímicos que preparam o corpo para reagir a emergências de risco de vida com a resposta de lutar-ou-fugir, o cérebro também grava fortemente na memória o momento de intenso estímulo emocional.

Sob tensão (ou ansiedade, ou provavelmente até mesmo intensa excitação de alegria), um nervo que vai do cérebro às glândulas suprarrenais, situadas acima dos rins, provoca uma secreção dos hormônios epinefrina e norepinefrina, que invadem o corpo, preparando-o para uma emergência. Esses hormônios ativam receptores no nervo vago; embora este transmita mensagens do cérebro para regular o coração, também retransmite sinais para o cérebro, disparados pela epinefrina e norepinefrina. A amígdala é o principal ponto no cérebro para onde vão esses sinais; eles ativam neurônios dentro dela que enviam sinais a outras regiões cerebrais, *a fim de dar um reforço à memória sobre o que está acontecendo*. (GOLEMAN, 2012, 46)

Esse estímulo da amígdala grava na memória a maioria dos momentos mais intensos de estímulo emocional, por isso, é bastante comum que as pessoas se recordem perfeitamente de momentos de forte emoção: do primeiro beijo, do nascimento dos filhos, de vencer uma competição, do primeiro dia na escola, do dia que saiu o resultado no vestibular ou até mesmo do que estavam fazendo quando aconteceu o atentado terrorista de 11 de setembro. De acordo com Goleman, quanto mais intenso o estímulo da

amígdala, mais forte o registro na memória; as experiências que mais nos apavoram ou emocionam estão entre nossas lembranças indeléveis. Isto significa, na verdade, que o cérebro tem dois sistemas de memória, um para fatos comuns e outro para aqueles que são carregados de emoção.

Levando isso em conta, essa força que as emoções promovem às nossas lembranças, dando a elas um potencial de preservação na memória muito maior, há que se pensar em momentos didáticos em que se possa utilizar esse potencial da emoção. A utilização de estratégias didáticas que tenham impacto emocional, como jogos em sala de aula, a gamificação, os desafios entre os aprendentes, a apresentação de vídeos relacionados ao conteúdo. Tal impacto emocional pode ser provocado pelo humor, pela alegria, pela tristeza, por estimularem a criatividade, a curiosidade, pelo espelhamento de emoções de outras pessoas, pela angústia de não saber como resolver um problema, pela ansiedade suscitada em uma proposta investigativa e o prazer, após esforço, de tê-la conseguido realizar. São inúmeras as maneiras de provocar emoções na sala de aula: o estímulo a que os próprios alunos criem cenas emocionantes de teatro (comédia ou drama) relacionadas ao conteúdo; músicas ou paródias; movimentos corporais específicos relacionados a conceitos e que promovam uma interação durante a aula (que promova o prazer ou relaxamento ou até a tensão).

Há que se considerar, no entanto, que o que é emocionante ou instigante para um pode não ser para outro, por isso a importância de, quando se pensa em metodologias ativas, diversificar as abordagens, aumentando as chances do conteúdo ser apropriado e atender a todos os alunos.

Outro fator fundamental quando se fala em emoções na aprendizagem é que, não só devemos provocá-las nos alunos para perpetuar conhecimentos e vivências em sua memória, como devemos pensar na educação emocional desses alunos. Dinâmicas e interações que promovam o desenvolvimento da inteligência emocional, a interação, o trabalho em equipe, a liderança, o gerenciamento das emoções (mesmo que não tenham relação direta com o conteúdo) precisam ser explorados. Nos dias de hoje, a competência emocional é um aspecto de grande peso quando se pensa no mercado de trabalho e pode proporcionar enorme diferença na qualidade da vida profissional futura do aluno, fazendo com que, através da autopercepção, da motivação, da auto regulação, da empatia e da aptidão para relacionamentos, ele tenha destaque em suas atividades profissionais e no desenvolvimento de habilidades.

E quando se fala em desenvolvimento de habilidades, em aprendizagem, é preciso lembrar que ela ocorre durante toda a vida, desde o bebê dentro da barriga da mãe até o indivíduo à beira da morte.

Durante muito tempo acreditou-se que a capacidade de aprendizagem era pequena nos adultos e quase nula na velhice. O conhecimento atual permite afirmar que a plasticidade nervosa, ainda que diminuída, permanece pela vida inteira: portanto a capacidade de aprendizagem é mantida. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 35)

O processo de aprendizagem, quando trabalhado de forma adequada, pode ser extremamente prazeroso. Ter a consciência de adquirir novas habilidades e conhecimentos, de estar em novo estágio cognitivo, ou de vencer um desafio, por si só, já pode causar prazer, desde que tais habilidades e conhecimentos adquiridos tenham relevância para o aprendente, sejam significantes para ele.

Relacionar os ambientes de aprendizagem a situações de prazer já facilita aprendizagem e, mais que isso, a abertura do aluno para o aprendizado. Por outro lado, se associarmos as situações de aprendizagem a ambientes que provoquem o desânimo, o desinteresse, a frustração, o medo, a ideia de incapacidade dos aprendentes por não se sentirem aptos a apreender conteúdos tão difíceis (porque desconectados da realidade dos mesmos); então tais ambientes serão vistos pelo cérebro como algo a ser evitado, feito o tigre do qual deveríamos fugir em disparada para bem longe. Em uma sala de aula que tem um tigre dentro, que provoca temor, insegurança, coação, é natural que os alunos queiram sair correndo para o intervalo ou que esvaziem a sala após passar a lista de presença.

Quando algo provoca uma emoção exageradamente negativa, pode ser excluído da memória, conforme Damásio. O neurocientista afirma que isso acontece, por exemplo, com os momentos de dor intensa. “As mulheres jamais teriam um segundo filho se pudessem reviver a dor do parto” (DAMÁSIO, 2003).

Uma educação calcada em conteúdos que promovam o prazer e que tenham impacto emocional tem chances bem maiores de provocar uma aprendizagem significativa, efetiva, que se perpetue na memória.

CONSIDERAÇÕES

Vivemos um momento de transformação acelerada que exige mudanças drásticas na forma de aprender. A ideia de que a educação envolve transmissão de conhecimento de professor para aluno não se adequa a esses novos tempos, cada vez mais percebemos que uma concepção mais adequada de aprendizagem envolve estimular o aluno a ser protagonista em seu processo de desenvolvimento, pesquisando, investigando, refletindo, discutindo, articulando e gerindo seus próprios conhecimentos. E ao professor fica a tarefa de despertar a motivação e o gosto pelo aprender em seus alunos, através de metodologias

ativas e transformadoras. Uma educação de qualidade pressupõe o aluno como centro do processo de aprendizagem e, para isso, é preciso conhecer o estudante, como ele aprende, seus interesses, necessidades e habilidades.

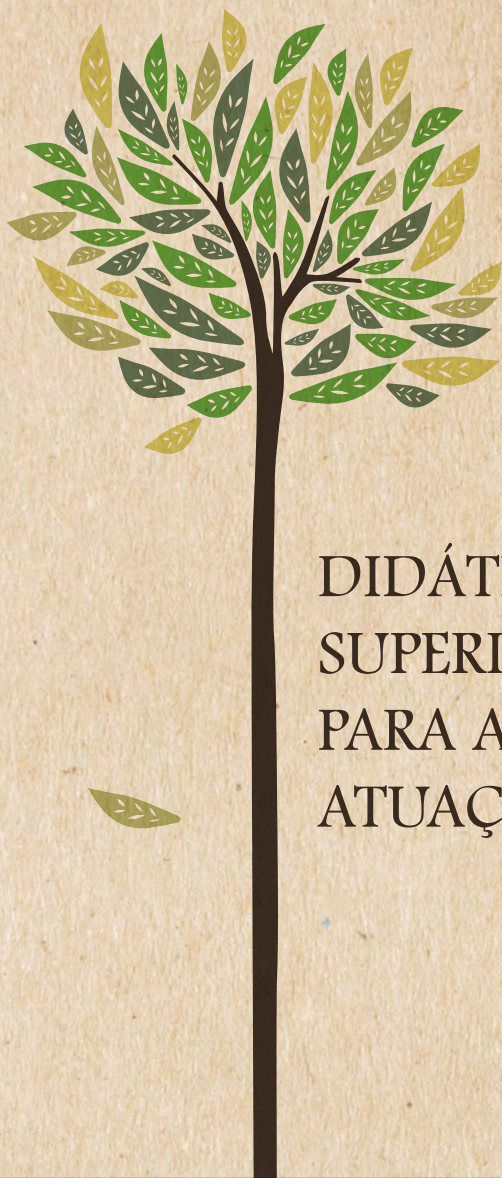
Conhecer o funcionamento do cérebro e de que maneira ele absorve (ou não) informações pode colaborar, e muito, para essa nova concepção de educação e para tornar os ambientes de aprendizagem mais produtivos. A neurociência tem trazido contribuições valiosas nesse sentido, destacando, por exemplo, elementos que ajudam a consolidar uma informação na memória, transformando-a em conhecimento, o que é indispensável para a aprendizagem efetiva.

Entre tais descobertas neurocientíficas, podemos destacar, por exemplo, que a confrontação e a reflexão sobre um conteúdo o tornam mais memorável; que tais conteúdos terem significado para o aluno facilita a apropriação; que gravam-se mais facilmente na memória os fatos que são reincidentes; que conteúdos trabalhados em diferentes abordagens e envolvendo maior número de canais sensitivos têm maior poder de consolidação, que a atenção concentrada no momento de aprendizagem é fator primordial para que haja apreensão; que a novidade e o contraste são fatores que despertam a atenção; que um conhecimento novo que tenha conexões com memórias consolidadas tem muito mais chances de ser absorvido do que informações sem pontos de contato com o conhecimento já adquirido; e que a emoção é um fixador poderoso de conteúdos no cérebro, entre outras.

Por fim, é preciso destacar que são válidos todos os esforços em busca de uma educação mais crítica, reflexiva e humana, mais justa e menos excludente, cujo foco é o desenvolvimento de indivíduos plenos, únicos, competentes e conscientes de seu papel, pessoas criativas, inventivas, articuladoras, proativas e adaptáveis, capazes de transformar sua realidade e tornar o mundo melhor.

Referências

- ALVES, Rubem. *Melhorando as câmaras de tortura*. Sinapse-Folha, nº 11, 16, maio, 2003.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v.1 A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COLAVITTI, Fernanda. *A memória e o caos digital*. Disponível em: <http://galileu.globo.com/edic/130/memo.htm> Acesso em 17 de julho de 2003.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos tribunais, 1990.
- IZQUIERDO, Ivan. *A voz da memória*. Pesquisa Fapesp, nº 99, maio, 2004
- _____. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MISCHEL, Walter. *O teste do Marshmallow: Por que a força de vontade é a chave do sucesso*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2016.
- RAMACHANDRAN, V.S. *O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- SHACTER, Daniel L. *Os sete pecados da memória: como a mente esquece e lembra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ZIMMER, Carl. *A fantástica história do cérebro: o funcionamento do cérebro humano*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.



04

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Ana Cristina da Costa Piletti Grohs, USP, São Paulo, Brasil

- Sumário
- Próximo capítulo

Resumo

A competência didático-pedagógica ainda é pouco valorizada na educação superior (GIL, 2013; MASETTO, 2003). A maioria das instituições de ensino superior conta com docentes que são excelentes especialistas e pesquisadores embora pouco conheçam sobre o processo ensino-aprendizagem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; CUNHA *et al*, 2006; PACHANE e PEREIRA, 2004). Como resultado, as aulas podem acabar reduzidas ao mero cumprimento do conteúdo programático por meio de práticas predominantemente expositivas. A partir da revisão de literatura e da análise de um relato de experiência docente, este ensaio teórico propõe cinco elementos da didática com o objetivo de contribuir para a formação e a atuação docente. São eles: contexto, princípios educacionais, ensino, aprendizagem e currículo.

Palavras-chaves: Ensino-Aprendizagem; Educação Superior; Competência didático-pedagógica.

Objetivos do capítulo

- Identificar os elementos contextuais que interferem na educação superior;
- Destacar os princípios educacionais que podem fundamentar a prática docente e os saberes necessários para a formação do professor;
- Enfatizar fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes;
- Elencar elementos que compõem o currículo no âmbito da sala de aula.

INTRODUÇÃO

Ao revisarem estudos (COLEMAN, 1966; JENCKS, 1972; BROPHY e GOOD, 1986; HUNTER e SCHMIDT, 1990; ROSENTHAL, 1991; WRIGHT *et al*, 1997) sobre a influência do ensino na aprendizagem dos estudantes, Marzano, Pickering e Pollock (2008) defendem a ideia de que professores com práticas eficazes podem maximizar o desempenho de grupos heterogêneos de estudantes. Sem desconsiderar a influência que o contexto socioeconômico exerce na aprendizagem, o último relatório *Educação para o século XXI* publicado pela Unesco (2015) reforça a necessidade da formação preparatória e treinamento em serviço dos docentes para as práticas pedagógicas participativas e transformadoras.

Os princípios para uma pedagogia participativa e transformadora, no entanto, não são recentes. Eles têm sido fomentados no campo educacional desde o final do século XIX.

As contribuições de autores seminais tais como Piaget (1982), Skinner (1972), Vygotsky (1984), Rogers (1972) e Freire (1978) influenciam ainda hoje as principais teorias sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem.

Em relação às práticas de ensino, a didática existe desde a Antiguidade. Contudo, como teoria, foi somente a partir de meados do século XVII que começou a constituir-se. No Brasil, da revisão crítica sobre a perspectiva instrumental da didática, surgiu a proposta da didática fundamental. Esta “assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 1984, p.21).

Na educação superior, a didática é um tema recente como destacam Gil (2013), Libâneo (2003), Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2010) e Almeida (2012). Para estes autores, não basta dominar o conhecimento da área para saber ensinar, é necessário um conjunto de saberes e competências pedagógicas.

Outro fator que tem influenciado a formação dos docentes da educação superior é a atual legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) prevê que a preparação do professor universitário deve ocorrer nos cursos de pós-graduação, prioritariamente de mestrado e doutorado. No entanto, a maioria desses cursos está voltada quase que totalmente para a pesquisa e para o incentivo da produção acadêmica (PACHANE e PEREIRA, 2004; CUNHA *et al*, 2006).

Desta forma, pode-se afirmar que a competência didático-pedagógica ainda é pouco valorizada na educação superior (GIL, 2013; MASETTO, 2003), especialmente nos cursos de bacharelado. A maioria das instituições de ensino superior conta com docentes que são excelentes especialistas e pesquisadores, embora pouco conheçam sobre o processo ensino-aprendizagem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; CUNHA *et al*, 2006 e PACHANE e PEREIRA, 2004). Como resultado, as aulas podem acabar reduzidas ao mero cumprimento do conteúdo programático por meio de práticas predominantemente expositivas, muitas vezes, combinadas com as novas tecnologias.

Por meio da revisão da literatura e da análise de uma narrativa docente, este trabalho propõe e explica cinco elementos da didática que podem contribuir para a formação e a atuação do professor na educação superior.

O primeiro elemento é o **contexto** e se refere às condições ambientais no qual o processo ensino-aprendizagem acontece. Os **princípios educacionais** são o segundo elemento associado às concepções pedagógicas que guiam a prática dos professores. O **ensino** é o terceiro elemento e relaciona-se aos saberes e competências docentes. A seguir, a **aprendizagem** relaciona-se com as características dos estudantes, assim como as diferentes formas com que eles aprendem e lidam com os estudos. Enfim, o **currículo** aparece como o elo articulador entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, representa o caminho de troca de significados e construção de conhecimentos entre professor e estudantes.

CONHECENDO O CONTEXTO

Fazem parte do contexto as políticas públicas e as legislações que regulamentam o setor educacional, assim como os aspectos sociais, culturais e econômicos que impactam nas estratégias e políticas das instituições de ensino superior.

As condições de trabalho do professor também influenciam no processo ensino-aprendizagem. Problemas como turmas numerosas, burocracia excessiva, falta de orientação pedagógica, falta de melhores instalações e equipamentos nas salas de aulas, falta de integração entre professores e departamentos, acervos desatualizados e regime de trabalho com poucos professores em tempo integral foram identificados nos estudos de Bordenave e Pereira (1983). Alguns destes aspectos também foram destacados mais recentemente por Libâneo (2003), Pimenta e Anastasiou (2010) e Almeida (2012).

Libâneo (2003) trata da organização e gestão dos cursos e da sala de aula que, segundo ele, têm sido abordados mais do ponto de vista burocrático e administrativo do que pedagógico. Destaca que tudo o que acontece na sala de aula deve estar em consonância com o que ocorre no âmbito das decisões institucionais.

Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que as condições de trabalho dos professores universitários variam de acordo com o tipo de instituição. A partir de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira as autoras verificaram que a maior parte dos docentes que atuavam em período integral estava nas Instituições Públicas. Destacaram que uma grande maioria de professores horistas é contratada somente para executar determinado número horas/aulas sem tempo remunerado para outras atividades como preparação de aulas. Esta forma de trabalho dificulta a participação dos docentes em atividades de pesquisa, extensão ou relacionadas ao projeto educacional do curso e da instituição.

Almeida (2012) reforça a ideia de Pimenta e Anastasiou (2010) sobre as condições de trabalho dos professores universitários. Segundo a autora, eles dificilmente têm condições de empreender pesquisas e não contam com espaços de participação e interferência nos caminhos da instituição ou na definição dos rumos pedagógicos do próprio trabalho. “Trabalham com elevado número de alunos por sala, sem apoio pedagógico às suas ações, não tomam decisões sobre seu processo formativo nem participam de projetos coletivos com seus pares” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.103).

De tal modo, o número de alunos em sala, as condições da jornada de trabalho, o valor da remuneração, as possibilidades de formação continuada, as condições de infraestrutura e apoio pedagógico são fatores contextuais que devem ser considerados para que não se considere que somente a atuação do professor poderá solucionar as lacunas presentes na educação superior.

ESTABELECENDO PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

As teorias educacionais (saber sobre) devem fundamentar a prática docente (saber como) e fornecer princípios básicos para que o professor organize um currículo adequado às necessidades educacionais dos estudantes e à realidade da instituição de ensino superior. Estes princípios relacionam-se as concepções que o docente tem da natureza humana, do conhecimento, da relação professor-aluno e do processo ensino-aprendizagem. Com base nos trabalhos de Mizukami (1986) e Gauthier e Tardif (2014), o **Quadro 1** apresenta ideias e autores representantes de algumas das principais abordagens educacionais:

Abordagem	Tradicional	Comportamentalista	Humanista	Construtivista	Socioconstrutivista	Construtivista crítica
Representante	<i>Comenius</i> (1592 – 1670)	<i>Skinner</i> (1904 – 1990)	<i>Rogers</i> (1902 – 1987)	<i>Piaget</i> (1896 – 1980)	<i>Vygotsky</i> (1896 – 1934)	<i>Freire</i> (1921 – 1997)
Homem-meio	Homem receptor passivo e meio externo ao indivíduo	Homem produto do meio, contudo suas ações podem modificar o próprio meio que o condiciona.	A experiência pessoal é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído e a realidade é um fenômeno subjetivo.	Interação entre o homem e o meio (os estados mentais dos indivíduos são seguidos do discurso socializado)	Interação do homem com o meio (a partir do discurso socializado que o indivíduo internaliza desenvolve-se o pensamento)	Interação entre o homem e o meio (foco no sujeito questionador e criador de conhecimentos)
Conhecimento	Caráter cumulativo	Resultado direto da experiência	A percepção é a realidade. Nenhum indivíduo conhece realmente a realidade porque só se conhece o que é percebido.	Construção contínua, caracterizado pelo processo de adaptação e formação de novas estruturas cognitivas.	A linguagem como sistema de referência mediador entre o sujeito e os objetos do conhecimento.	A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização.
Ensino-aprendizagem	Verbalismo do professor e memorização pelo estudante	Planejamento das contingências de reforço sob as quais os alunos aprendem, ou seja, mudam de comportamento.	Não diretivo e centrado no aluno.	Baseado no ensaio e o erro, na pesquisa, investigação e solução de problemas.	Baseado na construção social de significados por meio da interação dos homens com a sociedade e a cultura.	O diálogo é a essência da educação problematizadora que coloca o educando em contato com a sua situação existencial.
Professor-aluno	Relação vertical	Professor planejador e aluno controlador da aprendizagem.	Professor como facilitador da aprendizagem e aluno como responsável pelos objetivos referentes à aprendizagem.	O professor oferece desafios e o aluno tem papel ativo na aprendizagem.	O professor, como mediador, ajuda o estudante no percurso dinâmico entre o que ele pode aprender sozinho e o que ele pode aprender com ajuda.	Relação horizontal e não imposta.
Metodologias	Aulas expositivas e demonstrativas	Aplicação de tecnologia educacional, sistematização do ensino em relação aos objetivos de aprendizagem.	Ênfase na relação pedagógica, clima favorável, liberdade para aprender.	Respeita o ritmo individual de trabalho e a atividade grupal, com tarefas diversificadas.	Aprendizagem se desenrola num clima de ajuda mútua, cooperação, diálogo e compartilhamento de competências.	Situações vivenciais em grupo em forma de debate.
Avaliação	Reprodução de conteúdos	Relacionada aos objetivos estabelecidos.	Autoavaliação – só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência.	O rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a um resultado qualitativo pretendido.	A avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e deve ser verificada na redução da dependência do aluno da ajuda do mediador.	Autoavaliação e avaliação mútua e permanente da prática educativa por professores e educandos.

Quadro 1 – Abordagens pedagógicas

Fonte: autor a partir de Mizukami (1986) e Gauthier e Tardif (2014)

Do **Quadro 1** pode-se afirmar que, embora as ideias de Comenius (2006) já antecipassem algumas tendências da pedagogia renovada tais como os princípios da intuição, da democracia do ensino e da autoatividade, ainda tinham lugar de destaque a disciplina, a autoridade do professor e a memorização dos conteúdos. Foi com o objetivo de superar a cultura livresca que surgiu o movimento da escola nova, no século XIX, consolidando a pedagogia renovada, progressiva ou ativa. A partir de então, educadores e psicólogos que estudavam o desenvolvimento e o processo de aprendizagem trouxeram novas perspectivas para o campo da educação.

Como um dos críticos do sistema escolar tradicional, Skinner (1972) defendeu uma aprendizagem sem erros. Para ele, a aprendizagem deveria ser gradual e agradável. Uma aprendizagem baseada na tentativa e erro poderia gerar consequências aversivas e diminuir a probabilidade de respostas adequadas dos estudantes. Portanto, aprender seria mudar de comportamento a partir do contato com as contingências.

Diferentemente de Skinner, Rogers (1972) focalizou a subjetividade do sujeito. Contrário a uma educação diretiva, defendeu o fim dos exames, dos diplomas, das notas e dos créditos. O professor deveria aceitar o aluno tal como é e compreender os seus sentimentos. Para ele, a aprendizagem só ocorreria se o conteúdo fosse significativo para os estudantes.

Piaget (1982), por outro lado, investigou o desenvolvimento da inteligência. Para ele, a aprendizagem é um processo de adaptação que se dá por meio do desequilíbrio cognitivo e ocorre na interação do sujeito com o meio. Por isso, considerava o erro como elemento fundamental no processo de aprendizagem. Como precursor das abordagens construtivistas, ele defendeu uma educação baseada em desafios.

Ao incluir as condições ambientais que possibilitam a construção social do conhecimento, Vygotsky (1984) enfatizou a função da linguagem como sistema de referência mediador entre o sujeito e os objetos de conhecimento. O aprendizado é potencializado em um ambiente social no qual o desenvolvimento é facilitado pela atividade compartilhada.

Ainda numa perspectiva construtivista, Freire (1978) criticou a educação denominada bancária por impedir o exercício da democracia e por ser baseado em métodos de ensino autoritários. Ele propôs a prática dialógica e a leitura crítica do mundo pelos educandos. Para ele, o educador seria um humanista que deveria ajudar os educandos na construção de um saber autêntico e contextualizado.

Para os docentes é importante entender tais concepções, pois, o ecletismo pode levar a práticas educacionais incoerentes e o isolamento teórico pode ignorar as contribuições relevantes de cada abordagem e as limitações da perspectiva adotada.

Imagine que um professor empregue princípios da psicologia comportamental para lidar com a indisciplina na sala de aula, ensine por meio de metodologias ativas, se

preocupe com a adaptação cognitiva dos alunos, avalie por meio de uma prova tradicional de verificação de conteúdos e afirme ser um professor humanista preocupado com a subjetividade do sujeito. Ao tentar integrar tantas abordagens educacionais, ele poderá ter práticas educacionais contraditórias e obter resultados indesejáveis.

Por outro lado, suponha um professor que, por exemplo, se declare construtivista piagetiano. Ele criará atividades desafiadoras, avaliará de acordo com o desenvolvimento do estudante e respeitará o ritmo de cada aluno na condução das aulas. No entanto, ao perceber que o estudante está desmotivado com seus erros frequentes ou frustrado por não acompanhar os seus colegas, poderá ignorar as pesquisas comportamentais das consequências aversivas dos erros e a influência do ambiente social para a aprendizagem. Portanto, cabe ao professor entender as complementações e compatibilidades possíveis entre as abordagens educacionais para conduzir suas práticas de ensino-aprendizagem com coerência e eficácia.

PREPARANDO O PROFESSOR

O sentido etimológico de ensinar (do latim *signare*) é “colocar dentro, gravar no espírito”. Daí a definição tradicional de ensino: transmitir conhecimentos. Com a evolução dos estudos educacionais e a influência da pedagogia renovada, o ensino passa a ser considerado mais como um processo relacional de construção de conhecimento. Libâneo (1991) definiu o ensino como a atividade de preparação das condições de aprendizagem e de mediação de conhecimentos entre o estudante e o mundo pelo professor. Pimenta e Anastasiou denominaram este processo de “ensinagem”, ou seja, “(...) a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (2010, p.205).

Brophy e Good (1986) e posteriormente Wright *et al* (1997) consideraram o professor como sendo o fator mais importante para a aprendizagem dos estudantes (MARZANO, PICKERING e POLLOCK, 2008). Sobre a influência dos docentes na aprendizagem dos estudantes, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) revisaram estudos que mostraram que:

- Os estudantes reagem afetivamente às características de personalidade de um professor e essa resposta afetiva influencia o julgamento de sua eficácia instrucional (HART, 1934);
- Professores que têm facilidade para diagnosticar dificuldades de aprendizagem e para perceber a relevância de determinados materiais instrucionais para a aquisição de determinadas aprendizagens são mais bem sucedidos em termos de rendimento dos estudantes (FATTU, 1963);
- A aprendizagem de fatos pelos alunos está significativamente relacionada à clareza

- e expressividade do professor (SOLOMON, ROSENBERG e BEZDEK, 1964);
- A imprecisão do professor diminui à medida que aumenta o seu conhecimento da matéria (HILLER, 1971; HILLER, FISHER e KAESS, 1969);
 - As habilidades de organização da matéria pelo professor apresentam uma relação positiva com o rendimento escolar dos estudantes (BELGARD, ROSENSHINE e CAGE, 1971).

Os autores (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980) ainda verificaram que o preparo acadêmico do professor só influencia a eficácia de ensino quando estiver abaixo de certo nível crítico. Ressaltaram que a capacidade de adaptar a comunicação à maturidade intelectual dos estudantes e à sofisticação da matéria é característica importante na eficiência do professor. Entre as características do professor, averiguaram que o calor humano, a compreensão, a sensibilidade e uma tendência de ser estimulante e imaginativo são as que mais estão relacionadas à eficiência do ensino.

Estas constatações mostram que a relação humana é essencial para a aprendizagem. Embora as condições didáticas e o conhecimento acadêmico do professor contribuam para a aprendizagem dos estudantes, elas não podem gerar por si próprias a motivação para que eles aprendam. Tais condições estão mais relacionadas aos aspectos afetivos e sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em suas pesquisas, Krasilchick (2008) tem verificado que as melhores avaliações em relação aos docentes pelos estudantes de graduação são atribuídas ao conhecimento do professor, boa preparação e clareza. As mais baixas avaliações recaem sobre o convívio com os estudantes: o professor não é caloroso, amigável, acessível fora da aula. Tais resultados são preocupantes pois mostram o papel secundário dos aspectos afetivos e sociais no contexto da educação superior. E é no sentido de desenvolver tais aspectos que se deve pensar a formação e preparação do professor da educação superior.

Ao tratar desta formação, autores como Perrenoud (2000), Masetto (2003), Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif (2010) falam das competências e saberes necessários para a atuação docente. Tais saberes são plurais e provenientes de diversas fontes tais como formação profissional, história de vida e experiência docente como mostra o **Quadro 2**:

Saberes e competências	Descrição	Fonte de aquisição
Área do conhecimento	Conhecimentos sobre o assunto que pretende ensinar.	Formação básica, formação continuada, cursos de atualização, pesquisas, leituras, participação em eventos da área.
Didático pedagógico	Teorias e técnicas sobre o processo ensino-aprendizagem, relações interpessoais, tecnologias educacionais.	Complementação e preparação pedagógica, estágio, licenciatura, formação continuada.
Experiência e identidade docente	Saberes de sala de aula, concepções a respeito de si mesmo – como pessoa e como profissional, princípios e valores.	Prática do ofício, experiência com os pares, família, instituição de ensino onde trabalha, história de vida, etc.
Política	Reflexão sobre o próprio agir pedagógico, enfrentamento de dilemas éticos da profissão.	Prática do ofício, engajamento nas questões da escola, da comunidade, do contexto da educação.

Quadro 2: Competências e saberes docente

Fonte: baseado em Masetto (2003), Perrenoud (2000), Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif (2010)

O **Quadro 2** mostra que os saberes e competências da área do conhecimento relacionam-se ao domínio do conteúdo pelo professor. Estes contribuirão para aumentar a precisão do professor em relação à matéria ministrada.

Os saberes didático-pedagógicos são necessários para fundamentar a prática docente. Por meio deles, os docentes terão elementos conceituais para refletir sobre o fazer pedagógico e técnico para aprimorar as práticas didáticas.

As experiências de sala de aula, os valores, as crenças e a concepção que o docente tem de si e do seu papel social constitui sua valiosa fonte de saberes e questionamentos que contribuirão no processo de aprendizagem e formação do professor. Encarar a docência como profissão significa reconhecer a necessidade de aprimoramento contínuo neste campo de atuação.

A competência política relaciona-se à reflexão sobre o próprio agir pedagógico, ao enfrentamento de dilemas éticos da profissão, ao engajamento nas questões da instituição de ensino, da comunidade e do contexto educacional. Não são apenas os conhecimentos da área específica e as habilidades pedagógicas que tornarão o docente um “bom”

professor, mas também as suas atitudes e comportamentos em relação aos estudantes, aos seus colegas de trabalho, aos funcionários do Departamento e da Instituição de Ensino.

CONHECENDO O ESTUDANTE

Ao definir a Andragogia como a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender, Knowles (1970) apresenta um conjunto de suposições sobre o estudante adulto para ser usado juntamente com o modelo pedagógico. Destaca que o adulto tem uma profunda necessidade psicológica de autodireção (sente-se responsável pela sua própria aprendizagem), embora ele possa ser temporariamente dependente. Para o autor, o adulto responde menos prontamente a fatores externos para a aprendizagem (como as notas) do que aos fatores internos (como a autorealização).

Brophy (1987) destaca que o estudante é mais propenso a querer aprender quando ele aprecia o valor das atividades de sala de aula e quando acredita que terá sucesso se aplicar esforços razoáveis.

Para Biggs (1999), da motivação e características pessoais do estudante emergem as abordagens ou a forma como este lida com os estudos. O autor apresenta duas abordagens em relação à maneira como o estudante lida com a aprendizagem:

Abordagem superficial (estudante não acadêmico): acontece quando o estudante busca estudar para conseguir passar na prova ou concluir suas tarefas e não atribui significado àquilo que é ensinado. A principal estratégia é a memorização dos conteúdos. Por parte dos professores, este tipo de aprendizagem é reforçado quando foca no conteúdo e não estimula a reflexão.

Abordagem profunda (estudante acadêmico): pode ser percebida quando o estudante é curioso, demonstra necessidade de encontrar significado para o conteúdo aprendido e verificar como este pode ser aplicado. A principal estratégia é relacionar novos conhecimentos com outras ideias existentes. O professor busca provocar respostas ativas, questionando e apresentando problemas ao estudante.

Enquanto o estudante acadêmico apresenta alto nível de engajamento nas atividades de forma espontânea, a maior proporção dos estudantes, segundo o autor, ainda é de estudantes não acadêmicos. Para que possam alcançar os mesmos níveis de compreensão que seus colegas, eles precisam de mais ajuda dos professores como mostra a **Figura 1**:

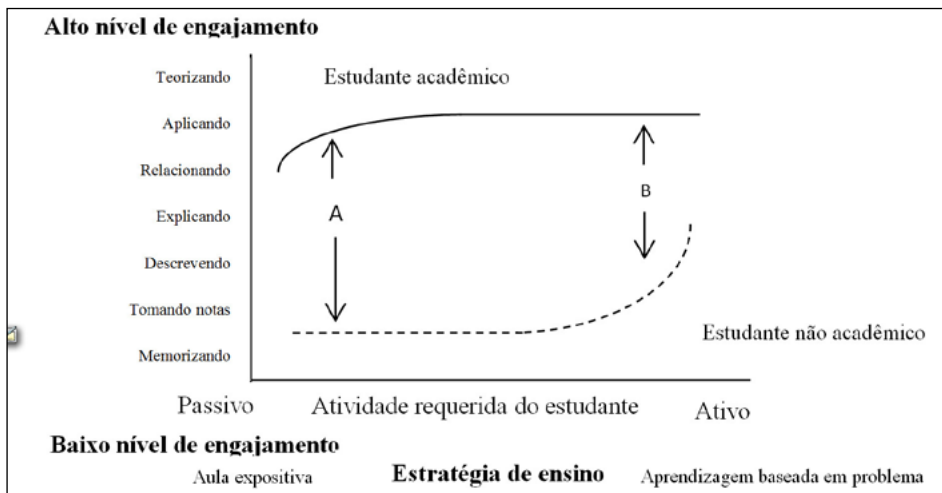


Figura 1 - Orientação do estudante, estratégias de ensino e nível de engajamento

Fonte: Biggs, 1999, p. 59

Na **Figura 1** observa-se que o ensino baseado em estratégias ativas reduz significativamente a diferença no nível de envolvimento e na atividade cognitiva dos dois tipos de estudantes (acadêmicos e não acadêmicos). Desta forma, as estratégias adotadas pelo professor podem contribuir com o nível de engajamento dos estudantes recorrendo a diferentes habilidades operatórias, das mais simples (memorizando) as mais complexas (teorizando).

PLANEJANDO O CURRÍCULO

Com origem no latim, “*curriculum*” significa “curso, percurso, carreira, ato de correr”. Seu significado engloba o ato de correr e, também, a forma de fazê-lo, o local e o que ocorre durante o percurso. Na educação, o termo significou, tradicionalmente, uma relação de disciplinas ensinadas na escola, ou seja, um programa de ensino. Numa perspectiva crítica, McLaren considera que o currículo “(...) representa muito mais do que um programa de estudos (...) ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente” (1998, p. 116).

Para Krasilchik (1998) o currículo é uma proposta educacional que pode ser realizada por qualquer instituição que se responsabiliza por sua fundamentação, execução

e avaliação. No sistema da educação formal, o currículo é uma trajetória planejada: 1) pelo Ministério da Educação com as Diretrizes Curriculares Nacionais; 2) pelas Instituições de Ensino por meio do corpo diretivo ou coordenação dos cursos que preparam seus projetos políticos pedagógicos e matrizes curriculares conforme as orientações nacionais e; 3) pelos docentes que transformam as ementas curriculares em planos de ensino e programas de aula.

A partir de estudos de Coll (1996) e Krasilchik (1998, 2015) pode-se afirmar que o planejamento curricular inclui informações sobre o que (conteúdos e objetivos), quando (ordem e sequência dada aos conteúdos); como (conjunto de estratégias e recursos utilizados para proporcionar a aprendizagem) e o que, como e quando avaliar (verificar se os objetivos foram alcançados). O **Quadro 3** sintetiza cada elemento do currículo a ser planejado, implementado e avaliado pelo docente no ambiente de sala de aula:

Elemento	Descrição	Uso docente
Definição dos objetivos educacionais	Inclui os objetivos de ensino (foco na ação do professor) e de aprendizagem (foco na aprendizagem dos estudantes).	Questionar se podem ser atingidos, executados, se os estudantes podem aprendê-los e se estão adequados às condições da instituição de ensino e possibilidades dos docentes.
Seleção e organização de conteúdos	Refere-se aos assuntos e temas que serão abordados nas aulas e a forma como serão sequenciados.	Considerar a relevância, atualidade, utilidade, significado para os estudantes e possibilidades de aplicações práticas. A sequência pode seguir a ordem lógica ou baseada na forma como os estudantes aprendem e utilizam os conhecimentos.
Definição de estratégias e recursos	Inclui estratégias ativas (centradas no estudante) e passivas (centradas no professor). Pode fazer uso de recursos visuais, auditivos, audiovisuais e digitais.	A escolha deve considerar os objetivos educacionais, as condições das instituições, a preparação dos docentes e o perfil dos estudantes.
Avaliação	É o meio pelo qual se busca verificar se os objetivos foram alcançados.	Perpassa todo o processo ensino-aprendizagem: diagnóstica (verificar conhecimentos prévios dos estudantes), formativa (verificar o rendimento da aprendizagem e lacunas no processo) e somativa (verificar níveis de aproveitamento)

Quadro 3: Elementos do currículo no âmbito da sala de aula
Fonte: baseado em Krasilchik (1998, 2015); Clementino (2015).

A partir do **Quadro 3**, pode-se dizer que o currículo aparece como elo articulador entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, representa o caminho de troca de significados e construção de conhecimentos entre professor e estudantes.

Objetivos de ensino e de aprendizagem compõem os chamados objetivos educacionais (CLEMENTINO, 2015). Os objetivos de ensino representam o que o professor pretende alcançar com o seu trabalho. Por exemplo, “apresentar os diferentes conceitos e teorias de Relações Públicas”. Os objetivos de aprendizagem relacionam-se àquilo que se espera que o aluno aprenda. No exemplo, “entender os diferentes conceitos e teorias das Relações Públicas”. Os objetivos podem incluir aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais e são eles que devem orientar os demais elementos do planejamento pedagógico. Tais objetivos, no entanto, podem ser modificados a partir de uma avaliação diagnóstica e também, numa perspectiva democrática, discutidos e definidos com os estudantes.

A seleção e a organização dos conteúdos, além dos fatores sugeridos no **Quadro 3**, também dependerão do tipo e carga horária do curso oferecido. Sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, algumas podem promover maior envolvimento e participação dos estudantes nas atividades (estratégias ativas) e outras tendem a manter maior passividade e receptividade dos estudantes (estratégias passivas).

No **Quadro 4**, apresentam-se as principais diferenças entre tais estratégias de acordo com Lebrun (2002):

Estratégias Passivas	Estratégias Ativas
Estudante receptor e passivo	Estudante criador e ativo
Aquisição de conhecimentos sem aplicações	Aquisição do conhecimento por meio de aplicação
Cobertura ampla de um tema	Análise em profundidade de determinados temas
Trabalho individual	Trabalho em equipe
Conteúdo restrito da disciplina	Conteúdos interdisciplinares
Professor orador	Professor como orientador da aprendizagem.

Quadro 4 - Estratégias passivas versus estratégias ativas

Fonte: Lebrun, 2002, p. 91 – com adaptações

Ao observar o **Quadro 4**, reconhece-se que as estratégias passivas são muito comuns e familiares a praticamente todas as pessoas que tenham frequentado a educação formal. Mas, afinal, aprender não é em si uma atividade? Concorde-se que todo o processo de aprendizagem demanda uma atividade do estudante, mesmo que seja a de observar um quadro negro ou prestar atenção a uma apresentação do professor. Mas,

aprender dessa forma é diferente de aprender ao analisar criticamente uma realidade ou um texto, ao questionar as informações trazidas pelo professor ou ao aplicar os conhecimentos aprendidos.

Ao tratar do impacto das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), Coll e Moreneo (2010) alertam ainda para a dificuldade do uso educacional das TIC em todos níveis de ensino. Para eles, muitas escolas e professores acabam por utilizá-las somente para complementar as aulas expositivas e dar uma roupagem nova à tradicional forma de ensinar. Para Lebrun (2002), as alterações de um modo tradicional para um novo modo de ensinar, sustentada ou não por ferramentas tecnológicas, devem passar por uma revisão nos programas educacionais e na maneira dos professores conceberem e realizarem o processo educativo.

Em relação à avaliação, esta não deve ser encarada como um fim e sim como um meio. É o meio de verificar até que ponto os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados, de verificar se os estudantes necessitam de atenção individual e se os procedimentos didáticos possibilitam sanar as dificuldades identificadas.

Além de envolver diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem, como mostra o **Quadro 4**, Hoffmann (2008) aponta para a necessidade de buscar a variabilidade didática no contexto em que a avaliação acontece. O professor pode, por exemplo, incentivar a autoavaliação por meio de rodas de conversa, utilizar diários de aula produzidos pelos próprios estudantes, portfólios, mapas conceituais, entre outras atividades que permitam acompanhar e promover a aprendizagem. Os instrumentos utilizados podem ser diversos desde que a perspectiva e o sentido da avaliação tenham como princípio a promoção da aprendizagem.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CARLOS, UM PROFESSOR ACIMA DO NÍVEL

Para ilustrar como contexto, princípios educacionais, ensino, aprendizagem e elementos do currículo influenciam a formação e a prática de ensino do professor universitário, optei por analisar um relato de experiência de um docente, coordenador pedagógico e antigo sócio fundador de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada no interior do Estado de São Paulo.

O entrevistado foi selecionado pelo conjunto de saberes (acadêmico, pedagógico, experiência e política) que reúne: pedagogo, mestre e doutor em Educação, docente aposentado na educação superior, escritor de livros didáticos e autor de livros de didática, mais de vinte anos de experiência em coordenação pedagógica e sócio fundador de uma Instituição de Ensino Superior. Após apresentar-lhe os cinco elementos da didática descritos anterior-

mente, ele relatou-me uma de suas experiências como coordenador pedagógico que busquei reproduzir a seguir utilizando os nomes fictícios criados pelo entrevistado para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

Carlos, um jovem doutorando da USP (Universidade de São Paulo), se orgulhava por estar estudando na melhor universidade do país. No momento, o seu grande sonho era ser professor universitário. Surgiu, então, o convite de lecionar sociologia numa recém-inaugurada faculdade de pedagogia, localizada numa pequena cidade essencialmente agrícola próxima a São Paulo. Mesmo não sendo a universidade na qual sonhava lecionar – ou seja, a própria USP – e as aulas serem no período noturno e numa classe com mais de 40 alunos, resolveu aceitar o convite. Afinal, além de ganhar algum dinheiro, poderia adquirir experiência didática, pois, nunca havia entrado numa sala de aula como professor.

Se a faculdade na qual Carlos aceitou lecionar não era a dos seus sonhos, logo percebeu que a clientela também não era a sonhada. Viu-se diante de uma classe de moças e senhoras que haviam parado de estudar e, em sua maioria, vindas da zona rural do município. Eram pessoas que entendiam muito de plantação de tomate, batata, alface, repolho, pimentão, etc., e nada de sociologia. E, também, pouco ou nada de história, geografia, gramática e qualquer outra disciplina, pois haviam feito um curso supletivo muito fraco. Para ter ideia do nível dessas alunas, o entrevistado exemplificou que quando o professor de Filosofia, o Expedito, deu sua primeira aula, disse a elas que só estudariam a filosofia do Ocidente, pois, a do Oriente, não constava do programa, então, uma das alunas perguntou: - Professor, o que é Ocidente e Oriente? Sem estranhar a pergunta, o Expedito, que era natural da mesma pequena cidade delas e, portanto, conhecia o nível de ensino que haviam recebido, explicou o que era Ocidente e Oriente.

Além de conhecer o nível de ensino que haviam recebido, o Expedito conhecia cada aluna pessoalmente e, na sala de aula, chamava-a pelo nome. Ele sabia, inclusive, do sacrifício que cada uma delas fazia para estar na sala de aula à noite. Algumas trabalhavam durante o dia todo e, às vezes, chegavam à faculdade sem jantar. Diversas delas moravam distante, na zona rural, e chegavam em casa lá pela meia noite. E, no dia seguinte, tinham de levantar cedo para trabalhar. Ele as conhecia porque conversava com elas. E, conhecendo-as, recorria a técnicas de ensino variadas e bem dinâmicas - algumas inventadas por ele - que tornavam as alunas mais participativas. Com linguagem simples e exemplos do cotidiano delas, procurava tornar os conteúdos significativos para as alunas aproximando-os de sua realidade. Por essas e por outras, na primeira avaliação dos professores feita pelas alunas, o Expedito foi o melhor avaliado e, o Carlos, o pior.

Os motivos da má avaliação do professor de sociologia pelas alunas foram diversos. O principal, no entanto, foi o de que com exceção de 4 ou 5 alunas que gostavam das aulas dele, as demais disseram que não entendiam o que ele dizia. E que, ao reclamarem, ele lhes dissera que não tinham nível para frequentar um curso superior. Ao que elas retrucaram,

dizendo que ele não tinha didática para dar aula numa faculdade.

Em conversa com o entrevistado, então coordenador pedagógico da faculdade, Carlos reconheceu ter dificuldade de lidar com as alunas que, além de seu baixo nível de conhecimento, se comportavam muito mal em classe e algumas, inclusive, dormiam.

O coordenador pedagógico deu ao professor diversas informações sobre as alunas e sugeriu-lhe que, além de aula expositiva, utilizasse outras estratégias de ensino mais dinâmicas e participativas. Tendo todo cuidado para não magoá-lo, disse-lhe, com outras palavras, que ele precisava ser menos catedrático e mais democrático.

Quanto à maneira de ensinar, ou estratégias de ensino, Carlos disse ao coordenador pedagógico que dava aula do mesmo jeito que os melhores professores que ele teve. Disse, ainda, que o problema não era o seu jeito de dar aula, mas o baixo nível de conhecimento das alunas. Tanto que, argumentou Carlos, quatro ou cinco delas – talvez as únicas que tinham nível para estar num curso superior –, gostavam muito de suas aulas.

O coordenador pedagógico concordou com Carlos, mas ponderou que, se o processo de seleção fosse mais rigoroso, a classe teria apenas quatro ou cinco alunas e, a faculdade, não teria como preencher as vagas. Considerou, no entanto, que apesar de seu baixo nível de conhecimentos e de suas duras condições de vida, as alunas eram muito esforçadas e tinham sede de saber. Por isso, o mais necessário seria que os professores tivessem estratégias de ensino adequadas a essa clientela e, sobretudo, tivessem muita paciência e criatividade. Disse ainda que a democratização do ensino veio para ficar e que isto teria sérias consequências sobre a qualidade de ensino. Para o coordenador tais consequências, no entanto, poderiam ser amenizadas se, os professores, sem baixar o nível, recorressem a formas de ensino mais adequadas à nova leva emergente de estudantes.

Na opinião do entrevistado talvez esses estudantes exijam dos professores mais habilidade didática do que os alunos da USP. As alunas do professor Carlos, por exemplo, ao reclamarem das suas aulas, reconheciam que ele sabia muito da matéria que ensinava, mas não tinha didática. E, também, que ele não as chamava pelo nome. Carlos, um tanto sem convicção, prometeu que tentaria mudar, mas sem baixar o nível. O coordenador pedagógico disse-lhe, então, que isso seria ótimo para as alunas, para ele e para a faculdade.

Mas, passado algum tempo, um grupo de alunas foi reclamar com a direção da faculdade que o professor de sociologia, além de não explicar direito a matéria, deu uma prova tão difícil que, das mais de trinta e cinco alunas, só umas sete tiraram nota superior a cinco. E, diversas delas, disseram que trancariam a matrícula caso o professor não fosse trocado. Como a faculdade não podia dar-se ao luxo de perder alunas que pagavam religiosamente a mensalidade, decidiu demitir o professor. Mas, quatro ou cinco que estavam acima do nível das demais, não gostaram. Segundo elas, havia sido demitido um professor que estava acima do nível dos demais professores da faculdade. E, como faltavam apenas dois meses para o fim do ano letivo, o professor Expedito foi escolhido

para dar as aulas restantes.

Para o entrevistado graças a seus professores, que acreditavam ser possível ensinar a alunas cujo nível de conhecimentos deixava a desejar – desde que tivessem vontade de aprender -, a faculdade da pequena cidade alcançou conceito quatro na avaliação do MEC (Ministério da Educação). E, suas alunas, destacavam-se nos concursos para o magistério promovidos pelas prefeituras das cidades da região.

Tais resultados mostram que precisamos mais de professores democráticos do que aristocráticos, mais de professores criativos do que catedráticos e, também, mais de professores ativos, e dedicados, do que de professores eruditos, ou seja, que têm muito conhecimento. É claro que, o melhor mesmo, é um professor que seja, ao mesmo tempo, criativo e erudito. Ou, um professor acima do nível em conhecimentos, mas, também, em procedimentos didáticos adequados ao nível dos alunos. (Coordenador pedagógico entrevistado, nov./2016)

O relato apresentado ilustra que não é possível analisar o processo ensino-aprendizagem sem considerar o contexto no qual ele acontece. As condições econômicas e sociais da região refletem no perfil educacional da população e nas expectativas do alunado. Estas devem ser compreendidas pela equipe pedagógica da instituição de ensino uma vez que a pressão pela sobrevivência financeira claramente influencia as decisões pedagógicas de uma instituição de ensino superior privada.

Como sugere Libâneo (2003), observa-se a preocupação do coordenador em alinhar as decisões institucionais e pedagógicas. No seu relato, ele reconhece a dificuldade de conciliar qualidade de ensino com as limitações da própria faculdade, tais como salas numerosas, processo seletivo pouco rigoroso e o interesse econômico de não perder alunos. No entanto, ele acredita que os conhecimentos pedagógicos e as habilidades didáticas do professor podem contribuir positivamente para superar as diferenças entre os estudantes acadêmicos e não acadêmicos (BIGGS, 1999).

As estudantes, ao dizerem ao professor Carlos que ele não tinha didática para dar aula numa faculdade, demonstraram ter uma noção, mesmo que intuitiva, do que seja didática. Trata-se da mesma noção de quase todos os estudantes que afirmam que determinado professor não tem didática. Até mesmo professores dizem de colegas seus: “Sabe muito da matéria que ensina, mas não tem didática”. Será que esses professores sabem o que é didática? Talvez, a maioria deles, tenha apenas uma noção intuitiva do que seja. Mas, afinal, o que é didática?

Didática, numa linguagem simples, consiste no conjunto de processos de ensinar, recorrendo a determinadas estratégias com o objetivo de promover a aprendizagem. É impossível, portanto, que um professor tenha didática sem possuir um bom método. Sendo

método o mesmo que caminho ou modo de proceder, pode-se dizer que a primeira coisa que o professor deve ter é um bom método. Como constatado por Ausubel, Hanesian e Novak (1980), a capacidade de adaptar a comunicação à maturidade intelectual dos estudantes e à sofisticação da matéria assim como as relações humanas são essenciais à eficiência do ensino.

No caso relatado, parece não restar dúvidas que os melhores métodos de ensino-aprendizagem são aqueles que se inspiram nas abordagens construtivistas. Segundo estas abordagens, ensinar significa ajudar o estudante a aprender. Em outras palavras, é contribuir no processo de adaptação cognitiva do sujeito, tal como fazia o professor Expedito. Por isso, saber muito não significa necessariamente saber ensinar. Fosse esse o caso, bastaria navegar pela internet, na qual há um mundo de saberes. Saber ensinar, mais do que ter grande quantidade de conhecimentos, é ter a capacidade de identificar *para que, o que e para quem* se deseja ensinar e então atentar-se aos elementos do planejamento curricular descritos no **Quadro 3**

Vimos que a quase totalidade das alunas não entendiam o que o professor Carlos dizia. Assim, para elas, o que ele dizia não tinha significado. E, um dos mais importantes procedimentos didáticos é, certamente, cuidar da significação. Por isso, o professor que possui didática, é sempre um bom construtor de significações, ou seja, é um especialista em levar o aluno a associar os saberes que possui da vida aos saberes escolares das disciplinas que lhes são ensinadas. Não basta, portanto, que o tema que o professor apresenta tenha significado para ele. O importante é que tenha significado também para o aluno. Neste sentido, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) lembram que o uso abusivo da estratégia expositiva pode prejudicar a aprendizagem significativa. No entanto, advertem que, para não se tornar aprendizagem mecânica, as atividades de ensino devem ter significado para os estudantes.

Outro procedimento didático importante é fazer com que os alunos trabalhem os saberes aprendidos recorrendo a diferentes habilidades operatórias. Entre outras, a habilidade de memorizar, descrever, explicar, relacionar, aplicar e teorizar (BIGGS, 1999). Assim, construir conhecimentos novos, dar significação dos mesmos para a realidade de cada aluno e trabalhar habilidades operatórias para que os alunos pensem e repensem o que aprenderam são procedimentos tão úteis como a contextualização do ambiente socioeconômico do estudantes e das condições de trabalho do professor.

Resumindo, todo professor que tem didática: sabe *para* que ensina, *o que* ensina e *a quem* ensina, recorre a métodos ou estratégias eficientes, procura construir saberes com significação, contextualiza o ensino, recorre a diferentes habilidades operatórias e avalia o processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo principal apresentar um conjunto de elementos da didática que pode contribuir para a formação e atuação do professor da educação superior. Partiu-se de uma perspectiva da didática fundamental (CANDAU, 1984), porque esta vincula o processo ensino-aprendizagem às suas dimensões humana, técnica e política.

A dimensão humana (relações interpessoais) no processo ensino-aprendizagem foi representada por dois elementos: professor/ensino e estudante/aprendizagem. A dimensão técnica (organização das condições para a aprendizagem) pelo elemento currículo. E a dimensão político social foi analisada a partir do elemento contexto do processo ensino-aprendizagem, como mostra a **Figura 2**:

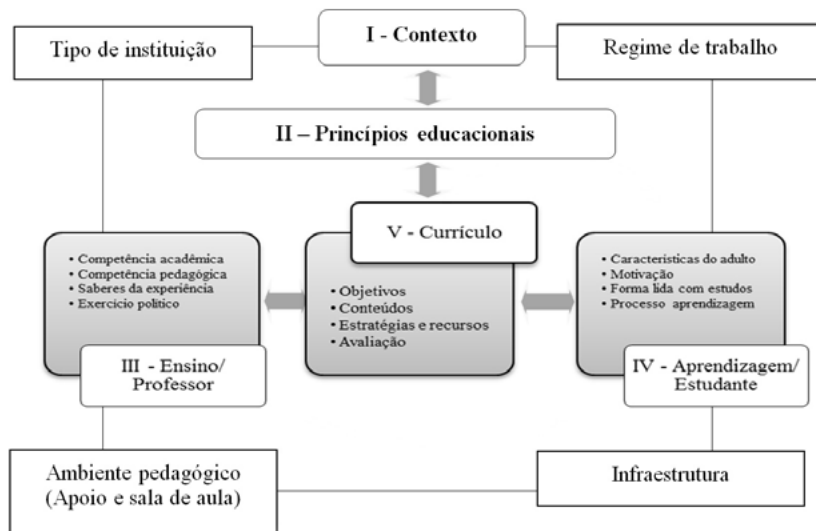


Figura 2: Elementos da Didática

Fonte: Autor

Na **Figura 2** observam-se de forma articulada tais elementos: contexto, princípios educacionais, ensino/professor, aprendizagem/estudante e currículo. Este conjunto de elementos pode servir como estrutura básica para organizar programas de preparação pedagógica para os docentes pelas instituições de ensino superior. Em cursos de formação de professor, para cada elemento descrito, é possível aprofundar o conteúdo tratado e

conduzir atividades que incentivem os docentes a refletir sobre sua própria prática.

Cabe ressaltar que o relato apresentado, embora não possa ser generalizado, reforçou a existência de lacunas na formação e preparação pedagógica dos docentes da educação superior (GIL, 2013, LIBÂNEO, 2003, MASETTO, 2003, PIMENTA e ANASTASIOU, 2010 e ALMEIDA, 2012). Também serviu para exemplificar os desafios contextuais de uma instituição de ensino superior privada e valorizar as relações humanas como uma base essencial para a aprendizagem.

Verificou-se que, para os estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem ou base de formação inicial mais frágil, são necessários professores com maior habilidade didática e compreensão sobre os processos de aprendizagem. Não basta mudar as estratégias de ensino se o professor não levar em conta o processo de aprendizagem do aluno. A compreensão e o planejamento articulado dos elementos da didática pode ser um primeiro passo para identificar tais desafios e criar formas concretas de superá-los.

Para futuros estudos, o modelo dos cinco elementos proposto pode ser utilizado como uma matriz conceitual para a realização de estudos sobre o processo ensino-aprendizagem em diferentes cursos da educação superior. Depoimentos de outros coordenadores da educação superior pode contribuir para realizar uma análise qualitativa mais ampla sobre os desafios didáticos cotidianos. Estes depoimentos podem ser coletados com representantes de instituições públicas e privadas com o objetivo de realizar um estudo comparativo e entender as particularidades do processo ensino-aprendizagem destes dois segmentos.

Enfim, tais elementos não pretendem ser um modelo único e fixo para determinar a ação docente, mas sim servir como um mapa orientador dos diferentes aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem. Busca contribuir para que o professor atue como um pesquisador em sala de aula capaz de refletir e transformar a sua própria prática docente.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BIGGS, John. What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, Vol. 18, Nº 1, 1999, 57 – 75.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em 05 abr. 2014.
- BROPHY, Jere. Synthesis of researches on strategies for motivating students to learn. *Education leadership*, 1987, p.40 -48.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- CLEMENTINO, Adriana. Planejamento pedagógico para cursos EAD. In: KENSKI, Vani Moreira (org.). *Design instrucional para cursos on line*. São Paulo: Senac, 2015, p. 151 – 190.
- COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.
- COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles e colaboradores. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.
- COMENIUS. *Didática Magna*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CUNHA, Ana Maria de Oliveira *et al*. *Dormi aluno (a)...Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior*. Anped – GT – Políticas de Educação Superior, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. 1.ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. A escola quer alunos diferentes? In: HOFFMANN. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008 p.77 – 80.

KNOWLES, Malcom S. *The modern practice of adult education: from Pedagogy to Androgogy*. New York: Cambridge, 1970.

KRASILCHIK, Myriam. Curso Metodologia do Ensino Superior. Material disponibilizado e notas de aula. FE/ USP, 1º semestre de 2015.

_____. *Docência no Ensino Superior: tensões e mudança*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-reitoria de graduação, 2008. Cadernos de Pedagogia Universitária, 4. Disponível em <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_4_PAE.pdf> acesso em 02/set./ 2015.

_____. Planejamento Educacional: estruturando o currículo. In: KRASILCHIK, Myriam; MARCONDES; Ernesto (Org.). *Educação Médica*. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 5-10.

LEBRUN, Marcel. *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*. 2003. Disponível em: <www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf> Acesso em 05/04/2014.

MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E. *Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004. Disponível em < <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>> Acesso em 05 abr. 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia de ensino*. São Paulo: Herder, Ed. Da universidade de São Paulo, 1972.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



05

PERFIL DOS EGRESSOS
DO CURSO DE RELAÇÕES
PÚBLICAS DA ECA/USP:
ANÁLISE DA TRAJETÓRIA
PROFISSIONAL E DAS
PERCEPÇÕES DO CURSO

Maria Aparecida Ferrari, USP, São Paulo, Brasil

- Sumário
- Próximo capítulo

Resumo

O capítulo apresenta o perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes, ECA, da Universidade de São Paulo, USP. O curso superior de Relações Públicas da ECA/USP foi criado em 1967, por meio de um decreto governamental, a Lei 5.377 de 1967, que também limitou o exercício da profissão aos bacharéis no curso. A pesquisa baseou-se nos dados dos egressos entre 1996 e 2014 e contou com a participação de 386 egressos, do total de 640 alunos que constam dos documentos oficiais. Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas. Os resultados apontaram que, durante o período compreendido entre 1996 e 2014, muitas mudanças ocorreram na sociedade, no mercado de trabalho e nos cursos superiores de Relações Públicas. O curso é visto por boa parte da amostra como não legitimado pela sociedade e o Sistema Conferp (Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas) não conta com representatividade junto aos egressos. Por outro lado, os egressos se consideram satisfeitos com as disciplinas do núcleo geral, mais do que com as disciplinas do tronco específico. Foram entrevistados executivos do mercado e suas percepções foram incorporadas à análise final.

Palavras-chaves: Relações Públicas; Egressos; Ensino Superior; Mercado de trabalho

Objetivos do capítulo

- Traçar o perfil dos ex-alunos do curso de Relações Públicas da ECA/USP no período compreendido entre 1996 e 2014;
- Conhecer a trajetória acadêmica, opinião sobre o curso, disciplinas, docentes, coordenação, atividades de extensão, instalações, etc.;
- Verificar a inserção dos egressos no mercado de trabalho;
- Conhecer a opinião de executivos de comunicação sobre as competências, habilidades e atitudes necessárias para a atuação do profissional de Relações Públicas no mercado de trabalho.

INTRODUÇÃO

Pesquisas com egressos de cursos superiores ainda são escassas no Brasil, e são poucas as informações acerca da trajetória dos ex-alunos a partir do momento que concluem o curso universitário. Andriola (2014, p. 207) confirma essa realidade e afirma que “raros são os estudos visando o acompanhamento de egressos de cursos de graduação realizados pelas IES (Instituições de Educação Superior) brasileiras”. Segundo o autor, as poucas pesquisas existentes com egressos são oriundas dos processos de autoavaliação institucional. Para conseguir atingir a excelência na educação, as universidades precisam continuamente repensar, reestruturar e revitalizar seus programas objetivando a formação dos jovens e também as necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, é importante elaborar mecanismos que permitam obter a opinião dos egressos e do mercado de trabalho, para que sejam elaborados programas de estudo que não sejam apenas interessantes, mas também relevantes para a comunidade (ABDOLRAHIM, 2009). Especialmente no caso brasileiro, a qualidade do sistema acadêmico deve ser constantemente monitorada, dado o significativo aumento do número de instituições de ensino superior nas últimas décadas. A pesquisa com egressos torna-se, portanto, importante procedimento de avaliação dos cursos de graduação, capaz de fornecer informações necessárias ao planejamento de ações para correção de distorções que possam ocorrer no processo de organização da grade curricular e da gestão acadêmica.

No Brasil, segundo Marcovitch (1998), muitas universidades e faculdades ainda desconhecem o conceito de relacionamento com ex-alunos. Egressos e dirigentes de instituições são dois públicos que não interagem em benefício próprio como deveriam. O autor afirma que esse pensamento é limitado e que a universidade está perdendo uma grande oportunidade ao não entender que o aluno que nela se forma é o seu principal veículo para a transformação da sociedade. Muitos acreditam que a responsabilidade da universidade se inicia na inscrição pós-vestibular e termina na entrega do diploma, o que é um grande equívoco. Trazendo um exemplo, Marcovitch (1998) comenta que a principal universidade do Brasil, a USP, ainda não enxergou o valor dos ex-alunos, e coloca o tema em discussão: como a universidade pode tornar mais duradoura e enriquecedora sua relação com os seus ex-alunos?

Queiroz (2014, p. 17) afirma que “no contexto brasileiro, essa relação intensa no período discente e, após formado, quase que inexistente reproduz no egresso uma sensação de abandono por parte da sua IES, que não se sente, na maioria dos casos, obrigada a acompanhar os caminhos tomados por esse egresso após a formatura”.

Neste contexto, Lousada e Martins (2005, p. 74) afirmam que “se uma das finalidades da universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ter ela retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, princi-

palmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho”. Entretanto, Pena (2000) alerta que há uma grande carência de estudos acerca do tema “egressos” no Brasil. No que diz respeito ao controle e acompanhamento dos resultados educacionais, verifica-se, assim, que o tema ainda tem que evoluir. Diante deste desafio, o presente estudo explora o assunto em nível de gestão, podendo ser especificamente abordado como Gestão de Egressos.

Nesse sentido, a pesquisa com os egressos é um instrumento importante para avaliar a qualidade dos alunos e o nível de compromisso da instituição universitária com a sociedade. O envolvimento dos egressos, com seus respectivos cursos e instituições de ensino superior, é um tópico relevante que merece ser estudado, pois seu resultado colabora tanto para o modelo de gestão das universidades como para os egressos no mercado de trabalho.

Em outros países, tal como os Estados Unidos, o relacionamento pós-formatura já está instituído e faz parte da cultura das universidades. Há, nas estruturas das instituições de ensino superior, um setor específico que trata do relacionamento com os egressos e que está, inclusive, localizado junto à área de Relações Públicas das universidades, como explicita Cassimiro e Pereira (2006). Além disso, a avaliação dos cursos superiores nos Estados Unidos está muito mais direcionada ao desempenho dos egressos do que aos dados do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o presente projeto teve como objetivos identificar a trajetória dos alunos do curso de Relações Públicas da ECA/USP após a formatura, conhecer as opiniões sobre o curso escolhido, suas disciplinas e conteúdos, a gestão do curso, e sugestões para novos conteúdos na grade curricular. A pesquisa foi completada com uma etapa de entrevistas com dez executivos de comunicação para identificar as competências que consideram importantes vis-à-vis a contratação dos jovens profissionais.

A pesquisa, que teve a duração de dois anos, possibilitou identificar os ex-alunos, conhecer suas opiniões sobre o curso de Relações Públicas da ECA/USP, e trazer resultados que poderão melhorar o curso vigente.

Este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira apresenta uma reflexão sobre escassez de pesquisas e literatura sobre os egressos na área de comunicação e Relações Públicas, assim como sobre o curso de Relações Públicas da ECA/USP. A segunda apresenta a pesquisa sobre a trajetória dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP de 1996 a 2014. Os resultados da pesquisa são apresentados na terceira seção do capítulo. Por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais e as propostas para melhorar o relacionamento dos ex-alunos com a universidade.

POR QUE SÃO INVISÍVEIS AS RELAÇÕES PÚBLICAS?

Diversas pesquisas realizadas na área de Relações Públicas (FERRARI, 2000, 2006, 2016; FRANÇA, 2003, 2015) têm destacado a “invisibilidade” da atividade de Relações Públicas. O termo “invisibilidade”, adotado neste texto, refere-se ao desconhecido, ignorado, indiferente aos outros e equivocadamente definido. Tal invisibilidade se dá tanto por parte dos alunos, egressos, pais e familiares, colegas, mercado de trabalho, como por parte da sociedade em geral. Durante a pesquisa, essa “invisibilidade” foi manifestada por alunos e egressos ao apresentarem suas queixas ou opiniões sobre a atividade profissional de Relações Públicas, a saber: a) ausência de uma definição clara e objetiva sobre a profissão de Relações Públicas; b) falta de clareza sobre a sua função nas organizações e na sociedade; c) desconhecimento, por parte de outros profissionais, das diferenças entre as Relações Públicas e as demais profissões da área da Comunicação, tais como a Publicidade e o Jornalismo; d) falta de apoio do Sistema Conferp aos profissionais, muitas vezes justificada como resultado de um processo de estagnação da entidade, que hoje tem uma participação inexpressiva no cenário nacional; e) falta de divulgação da atividade no Brasil junto ao empresariado e à mídia especializada; e, f) confusão criada por alguns acadêmicos pelo uso de denominações como Comunicação Organizacional, Comunicação Estratégica ou Comunicação Empresarial para substituir a nomenclatura Relações Públicas, o que dificulta sua legitimação e diferenciação face a outras habilitações da área da Comunicação.

Com relação ao item (f), acima mencionado, vale ressaltar que em 2009, durante debate promovido pelo MEC com especialistas sobre a necessidade para rever as nomenclaturas dos cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles o de Relações Públicas, Kunsch (2016, p. 27) afirmou que “ousamos colocar como nomenclatura *Curso de Graduação de Comunicação Organizacional e Relações Públicas*. No entanto, houve uma reação muito negativa por parte do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas (Conferp), que até mesmo enviou um ofício ao MEC, o qual resolveu manter o nome então vigente”.

Desta forma, fica claro que falta unidade entre os acadêmicos para que seja estabelecida uma definição única para que o mercado compreenda e absorva o trabalho profissional do relações-públicas.

Os resultados mencionados também foram observados em 2006, em pesquisa desenvolvida por Ferrari junto a profissionais de Relações Públicas com o objetivo de verificar a percepção desses sobre o Sistema Conferp, a qual confirmou que o maior desafio enfrentado por 58% dos profissionais é o desconhecimento dos executivos e da sociedade em geral do conceito e da atividade de Relações Públicas.

O que se constata no mercado de trabalho brasileiro é a contratação indiscriminada

de outros profissionais, sejam eles habilitados em outras áreas da Comunicação ou de outras ciências, para vagas de Relações Públicas, prática que limita o mercado profissional para os egressos.

A PESQUISA SOBRE EGRESSOS DE RELAÇÕES PÚBLICAS

A pesquisa “*Perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP: análise da trajetória profissional e das percepções do curso de Relações Públicas*” foi coordenada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari e contou com a colaboração da doutoranda Ana Cristina Piletti Grohs e da bolsista de Iniciação Científica PIBIC Karina Ferrara Barros. O estudo foi desenvolvido durante o período compreendido entre 2014 e 2016, que antecedeu a comemoração dos 50 anos do curso de Relações Públicas em 2016.

É importante destacar que o curso de Relações Públicas da ECA/USP foi o primeiro a ser instalado no Brasil, mediante a lei no. 5.377 de 1967. Trata-se do curso de Relações Públicas de maior prestígio no país, e sua distinção se deve tanto à qualidade dos docentes, quanto à vasta bibliografia produzida pelos pesquisadores que por ela passaram e atuam até o momento.

Entre 1968 e 1999, o curso de Relações Públicas da ECA/USP consistia em uma turma no período matutino, com 25 vagas anuais. A partir de 2000, o curso passou a ser oferecido em duas turmas: uma no período diurno, com 25 vagas, e outra, no período noturno, com 35 vagas. A estrutura do curso conta com um coordenador cuja função é a gestão de questões acadêmicas; quatro professores concursados em período integral e dois de meio período que ministram as disciplinas específicas de Relações Públicas; e aproximadamente 15 docentes que pertencem ao CCA, departamento de Comunicações e Artes, encarregados dos conteúdos de formação geral. O sistema adotado na USP é o de créditos, com disciplinas obrigatórias e optativas. Além disso, os alunos podem cursar disciplinas em outras unidades da universidade para compor o número de créditos exigidos para a conclusão do curso.

A pesquisa proporcionou resultados de grande valia para a coordenação e docentes do referido curso, uma vez que as novas Diretrizes Curriculares, publicadas no Diário Oficial da União no dia 1º de outubro de 2013, contemplam o perfil esperado do graduado em Relações Públicas, nas quais são descritas as habilidades e competências que o aluno deve adquirir ao longo do curso, como criatividade, domínio da linguagem e capacidade em administrar crises.

Para iniciar o estudo foi necessário, primeiramente, estabelecer a definição de “egresso”. Autores como Pena (2000), Michelan, Harger, Ehrhardt e Ocampo (2009) trataram de definir tal termo. Neste estudo, egresso é o ex-aluno de uma instituição de ensino superior, seja graduado ou pós-graduado. Alguns autores e instituições utilizam a

expressão *alumni*; a legislação brasileira, não obstante, adotou o termo “egresso”.

Portanto, ao se desenvolver a referida pesquisa com o foco no perfil do egresso do curso de Relações Públicas da ECA/USP, informações importantes tornam-se subsídios significativos para alterações e ajustes, tanto nos aspectos metodológicos, como em conteúdo de disciplinas e atividades práticas oferecidas no decorrer do curso.

Outro propósito da pesquisa foi atualizar a listagem dos egressos dos últimos 18 anos, com vistas a reaproximá-los das atividades acadêmicas do curso de Relações Públicas da ECA/USP. Foi observado na pesquisa que um número expressivo de egressos ocupa cargos de relevância e funções estratégicas na área da Comunicação de Organizações e, nessa condição, poderão colaborar com suas experiências tanto junto ao alunado, como na organização de eventos e apoio ao curso.

A pesquisa foi fundamentada em quatro perguntas: 1) qual é a opinião dos ex-alunos sobre o curso de Relações Públicas com relação à grade curricular e atividades práticas? 2) qual tem sido a trajetória dos egressos do curso de Relações Públicas no mercado de trabalho? 3) quais são as sugestões dos egressos para o atual curso de Relações Públicas da ECA/USP? 4) quais as competências valorizadas pelos os executivos do mercado para a contratação do egresso?

Os principais objetivos da pesquisa foram: 1) Conhecer o perfil dos egressos do curso de RP de 1996 a 2014 da ECA/USP; 2) Conhecer a avaliação dos egressos sobre a grade curricular, atividades práticas e gestão acadêmica; 3) Identificar novas demandas apresentadas pelos egressos para atualização curricular e pedagógica e formação complementar; 4) Verificar a inserção dos egressos no mercado de trabalho; 5) Identificar as principais competências (habilidades, conhecimento e atitudes) que os empregadores valoram no egresso do curso de Relações Públicas.

A pesquisa foi dividida em seis etapas, a saber: 1) levantamento da literatura especializada sobre o tema; 2) levantamento e contato com os egressos do período compreendido entre 1996 a 2014; 3) preparação de questionário on-line e envio de instrumento aos egressos; 4) análise dos resultados dos 386 questionários recebidos; 5) realização de grupo focal com egressos e análise geral dos dados qualitativos e quantitativos; 6) entrevistas com executivos de comunicação e análise das respostas.

Levantamento da literatura sobre egressos

A primeira etapa da pesquisa foi dedicada ao levantamento da literatura sobre egressos.

Na busca sobre estudos específicos de egressos, constatou-se que mesmo em outras áreas do conhecimento são poucos os estudos existentes. Foram encontrados alguns estudos nas áreas de Enfermagem, Administração, Contabilidade e Biblioteconomia. Beraquet et. al. (2002) realizaram uma pesquisa na área de biblioteconomia, cujo objetivo era verificar se havia congruência entre o que é aprendido no curso e as exigências do

mercado. Segundo Beraquet et al. (2002, p. 92) “as atuais transformações do mercado de trabalho estão a exigir dos cursos de biblioteconomia processos avaliativos que conduzam a uma melhor sintonia com as instituições empregadoras”.

Muritiba, Moura e Albuquerque (2012) realizaram pesquisa com egressos dos cursos de Administração, Economia e Contabilidade da FEA/USP com o objetivo de analisar a relação entre o estágio profissional atual e a satisfação dos egressos com o curso de graduação.

Almeida e Filho (2010), no estudo sobre “*Perfis do profissional da informação: considerações a partir de um estudo de egressos*”, comentam que, para a atualização dos currículos dos cursos, deve-se considerar a prática profissional da área da informação e suas constantes modificações. Assim, aquilo que é aprendido na academia pode ser aplicado.

Queiroz (2014), na sua dissertação de mestrado, verificou como funcionava o programa de egressos da Universidade Federal de Minas Gerais, denominado “Sempre UFMG”, e também analisou os fatores de ordem pessoal que poderiam promover um relacionamento mais efetivo entre esses ex-alunos e a UFMG.

Finalmente, vale destacar o projeto longitudinal “*A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP*”, realizado por Schwartzman e Castro (1992) e promovido pela reitoria da USP. O referido projeto consistiu em três estudos conjuntos, sendo que o último tratava de alunos e egressos de quatro áreas do conhecimento: Engenharia Elétrica, Física, Pedagogia e Ciências Sociais. O resultado foi a definição do perfil do ex-aluno dos cursos citados e a variação salarial.

O resultado da varredura das pesquisas de egressos do curso de Relações Públicas no Brasil apontou que esse tema de pesquisa é ainda mais deficitário que nas áreas anteriormente mencionadas. Foram encontrados dois estudos sobre egressos. O primeiro estudo, “*O mercado de trabalho em Comunicação e os profissionais formados pela ECA nas décadas de 70 e 80*”, promovido pela ECA e realizado pelas professoras Maria Immacolata Vassalo de Lopes, Dinah de Aguiar Población e Sarah Chucid da Viá (1992), contemplava, parcialmente, o curso de Relações Públicas. A pesquisa teve como objetivo verificar a inserção dos egressos da ECA no mercado de trabalho, comparando o perfil desejado para cada profissão. O estudo de Lopes, Población y da Viá (1992) foi realizado com apenas dez ex-alunos de cada um dos cursos oferecidos pela ECA/USP entre 1970 e 1980. Além disso, propôs-se a analisar o posicionamento de órgãos de classe quanto ao perfil do profissional e o posicionamento do contratante com relação ao egresso da ECA.

Recentemente, foi realizada uma pesquisa coordenada por Josilene Ribeiro e Jamile Paiva et al. (2013) com egressos do curso de Relações Públicas da Universidade Federal da Paraíba. Na referida pesquisa, as autoras procuraram evidenciar a contribuição do curso de Relações Públicas para a atuação profissional e para a contratação dos diplomados. Foi observado que há maior preocupação em determinar de que forma a academia

contribuiu para o sucesso profissional do ex-aluno, principalmente em um estado do nordeste do Brasil onde as dificuldades de inserção no mundo do trabalho são maiores se comparadas com as regiões sudeste e sul.

Diante da escassez dos resultados de estudos sobre egressos de Relações Públicas no Brasil, a presente pesquisa oferece resultados atualizados e relevantes para a gestão do curso de Relações Públicas da ECA/USP mediante a opinião dos egressos sobre sua inserção no mercado de trabalho e as percepções sobre o atual curso. Pelo lado da instituição, desde que utilizados, os resultados permitirão atentar para a melhoria contínua do curso e de suas instalações com vistas a melhorar o desempenho dos seus egressos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a sua competitividade.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa em questão teve abordagem mista, apresentando etapas quantitativas e qualitativas. A combinação dos métodos tornou a pesquisa mais completa e aprofundada. Do total de 640 egressos relativos ao período compreendido entre 1996 e 2014 que constavam da listagem da secretaria do curso de Relações Públicas, 386 egressos participaram da etapa quantitativa, número estatisticamente satisfatório para validar os resultados.

Em seguida, foi realizado um grupo focal com seis egressos do curso e, finalmente, foram realizadas dez entrevistas com executivos de comunicação para conhecer quais as competências necessárias para a contratação dos comunicadores.

Inicialmente, foi realizada atualização dos dados relativos aos 640 egressos e, em seguida, foi criado um banco de dados. Dos 640 egressos formados no período, foi possível localizar 526 (82%). O banco de dados foi alimentado com o nome completo do egresso, endereço de e-mail, contato telefônico e o ano da formatura. Após a atualização e a organização do banco de dados, foi iniciada a etapa de elaboração do questionário com perguntas abertas e fechadas. Um pré-teste foi realizado antes da aplicação final. Após uma revisão, o questionário foi enviado aos e-mails dos 526 egressos. O questionário foi disponibilizado via plataforma digital *Google Drive* e contou com 22 questões divididas em três blocos que contemplavam o perfil do egresso, sua trajetória acadêmica e profissional e uma avaliação do curso de Relações Públicas da ECA/USP. O questionário teve que ser reenviado inúmeras vezes por causa da dificuldade em se conseguir a adesão dos ex-alunos. Ao final de dois meses, foram recebidos 386 questionários. Em seguida, os dados foram tabulados e analisados mediante o uso da ferramenta estatística SPSS.

Para completar a análise das percepções dos egressos, foi realizado um Grupo Focal do qual participaram seis egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP. Foram convidados 20 alunos, dos quais 12 aceitaram o convite e somente seis participaram da técnica. Os egressos - quatro homens formados em 1998, 2005, 2008 e 2009, e duas

mulheres formadas em 1999 e 2005 - participaram do grupo focal nas dependências da ECA, sob a coordenação de profissionais externos, sem a participação dos três membros da equipe de pesquisa. Foram levantados sete temas baseados nos resultados da pesquisa *online*, e para cada tema foram apresentados dados obtidos na análise estatística para gerar a discussão. A sessão foi gravada com o consentimento dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o áudio foi transcrito com o auxílio do *software Express Scribe*.

Mediante a análise dos dois métodos - questionário *online* e grupo focal - foi possível verificar a trajetória acadêmica e profissional dos ex-alunos e analisar detalhadamente a opinião dos egressos sobre o curso de Relações Públicas da ECA//USP e as necessidades do mercado de trabalho.

Ao final das etapas mencionadas, a coordenação da pesquisa verificou a necessidade de agregar uma nova etapa à pesquisa, pois ainda restavam questionamentos sobre o descolamento entre a academia e o mercado de trabalho e as competências valorizadas pelos executivos nas contratações dos comunicadores.

Dessa forma, foi decidida a realização de dez entrevistas com executivos da área de comunicação que atuavam no mercado de trabalho, responsáveis pela contratação dos relações-públicas. Para poder cumprir com o cronograma da pesquisa previamente estabelecido, os critérios para a seleção dos executivos foram os da conveniência, a saber: a) executivos pertencentes a uma lista de propriedade da coordenadora da pesquisa; b) que exercessem funções em organizações e agências de comunicação; c) com vasta experiência profissional; e, d) que estivessem localizados na cidade de São Paulo, com vistas a facilitar o deslocamento dos pesquisadores para a realização das entrevistas.

Resultados das análises quantitativa e qualitativa

Como mencionado anteriormente, a pesquisa contou com a participação de 386 egressos, número equivalente a 73% dos 526 egressos contatados, ou 60% do total dos 640 egressos registrados no período compreendido entre 1996 e 2014. Os resultados apresentados incluem as análises quantitativas referentes ao questionário on-line aplicado aos 386 egressos e também à análise qualitativa realizada mediante a aplicação do grupo focal com seis egressos.

Com relação aos dados sociodemográficos dos 386 participantes, 80% são do sexo feminino e 20%, do sexo masculino. A média etária dos egressos foi de 30,4 anos. A variável idade apresenta um desvio padrão de 5,2 e mostra que a maioria dos egressos está na faixa dos 25,2 anos e 35,6 anos. Dos 386 respondentes, 240 (62%) são solteiros. A maioria dos solteiros (61%) se graduou entre 2009 e 2014. Os casados representam 35% dos 386 egressos, sendo que 60% destes encontram-se no intervalo de graduação entre 2001 e 2008.

Com respeito à educação continuada, dos 386 egressos, 48% (184) continuaram estudando após a formatura. Desses, 151 (39,1%) cursaram uma especialização ou MBA, 30 (7,8%) completaram um programa de mestrado, e 3 (0,8%) um programa de doutorado. No cenário atual, observa-se que só a metade dos egressos continuou seus estudos, fato que chama a atenção em um momento em que é muito importante manter-se atualizado para atuar no mercado de trabalho. Um dos ex-alunos afirmou que *“a carreira acadêmica, infelizmente, ainda é uma opção de vida. Eu digo infelizmente porque ela tem que ser vista quase como a única opção, não como mais uma alternativa”*.

Os egressos explicaram que o mercado de trabalho não incentiva nem apoia o estudo de *stricto sensu*, mestrado ou doutorado, e criticaram a forma como são estruturados esses programas, com disciplinas em horário diurno, o que dificulta a liberação por parte da empresa. Além disso, para ingresso no curso, a instituição de ensino exige dedicação total do aluno, o que não permite combinar os estudos com o emprego de jornada completa.

Segundo os participantes do grupo focal, essa situação é diferente no mestrado profissional, MBA ou especialização, pois algumas organizações por vezes ajudam a financiar o curso em troca da garantia de continuidade do profissional na empresa.

Sobre a motivação para estudar Relações Públicas, dos 386, 75% mencionaram que conheciam pouco a profissão de Relações Públicas antes de ingressar no curso. Somente 12% conheciam com clareza a profissão, enquanto 13% não tinham conhecimento anterior. O motivo para estudar Relações Públicas, apontado por 69% dos respondentes, foi a identificação pessoal com a carreira de Relações Públicas. Na sequência, 10% (38) indicaram que a escolha foi motivada por resultado de teste vocacional, 8% (32) pelas oportunidades de trabalho na área, e somente 6% (22) se disseram influenciados por pais ou amigos.

Sobre as atividades extracurriculares realizadas ao longo da graduação de Relações Públicas, a prática apontada com maior frequência pelos egressos foi o estágio remunerado. Dos 386 egressos respondentes, 337 (87%) estagiaram ao longo da graduação. Em contrapartida, 50% (194) já tinham um trabalho remunerado enquanto estudavam, e 36% dos egressos trabalharam voluntariamente durante a graduação.

Durante o curso, 76% dos egressos estudaram algum idioma estrangeiro, 37% realizaram uma viagem internacional, e 11% participaram de intercâmbio promovido pela USP. 134 (35%) dos egressos participaram como membro de uma gestão da ECA Jr. Vale destacar que somente 64 egressos (17%) realizaram Iniciação Científica ao longo do curso, apesar de essa atividade ser extremamente importante tanto para a formação do profissional como para os futuros pesquisadores. A atividade menos frequente entre os participantes foi a monitoria junto aos docentes, com apenas 8% de frequência entre os respondentes. Os resultados apontados mostram que os alunos dedicam pouco tempo à vida estudantil e frequentam o campus da universidade apenas para assistirem às aulas;

o restante do tempo é dedicado ao trabalho remunerado ou estágio, mesmo estudando em uma universidade pública e gratuita. Esse resultado é bastante alarmante, pois a USP oferece muitas oportunidades para o aluno, tanto atividades esportivas, como as de cunho educativo, embora sejam poucos os alunos que permanecem no campus depois das aulas para usufruir das ofertas da instituição.

Quanto à descrição do curso de Relações Públicas, com relação ao grau de concordância sobre a contribuição (ou não) dos Conteúdos de Formação Geral, não houve muita alteração ao longo dos anos: em torno de 42% de discordância, e 58% de concordância. Com relação aos Conteúdos de Formação Específica (disciplinas específicas do curso de Relações Públicas), houve um declínio na avaliação: enquanto aproximadamente 76% dos graduados entre 1996 e 2000 concordaram que houve uma contribuição positiva considerável dos conteúdos específicos do curso, a avaliação foi positiva para 53% dos egressos entre 2001 e 2008, e somente 45% dos egressos entre 2009 e 2014 concordaram com a afirmação. Esses resultados são preocupantes porque, ao longo dos últimos anos, o curso de Relações Públicas parece não ter melhorado sua *performance*. O constatado foi exatamente o contrário; ou seja, 55% dos egressos avaliaram negativamente os Conteúdos de Formação Específica das disciplinas do curso nos últimos anos.

Também houve críticas com relação ao grau de exigência dos professores junto aos alunos. Os egressos mencionaram que os “*docentes não exigiam o suficiente dos alunos*”. Essa afirmação é complementada pela seguinte: “*o aluno que ingressa no curso sofre um choque, pois estava acostumado com as cobranças do ensino médio e com o ritmo intenso de estudos para o vestibular*”. Os ex-alunos destacaram também que a insatisfação pode ser justificada pela “*falta de dedicação e interesse demonstrado pelos docentes*”. Alguns egressos contaram casos de desatualização dos conteúdos de disciplinas e falta de compromisso com as aulas. Indicaram, como solução para esse problema, a criação de avaliação por parte dos alunos e dos docentes sobre as disciplinas na conclusão do semestre. Pachane e Pereira (2004, *online*) reforçam as percepções dos egressos quando afirmam que:

os relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes que parecem fazer parte da “natureza”, ou da “cultura”, de qualquer instituição de ensino superior.

Por fim, destacou-se também a importância de uma “*relação de proximidade e contato entre docentes e alunos*”. Os participantes comentaram que o distanciamento entre ambos desestimula o aluno e prejudica o acompanhamento das aulas.

Na avaliação dos participantes, os docentes, do ponto de vista técnico, conheciam e dominavam o assunto, mas não se esforçavam para transmitir os conhecimentos de forma compreensível, e não adotavam novos modelos de aprendizagem. Outro participante mencionou que, na sua visão, comprometimento e competência são indissociáveis, pois a ausência de um influencia o outro. Também foi citado o caso de professores que não ministraram aulas durante o semestre e, no seu lugar, colocaram pessoas despreparadas para a função. Analisando essa menção dos egressos, é provável que a coordenação não tenha comunicado aos alunos sobre afastamento de docentes e/ou os substitutos para a disciplina, o que causou mal-entendidos junto ao corpo discente.

Notou-se também que houve diminuição da participação dos alunos em eventos e atividades extracurriculares oferecidas pela ECA/USP de acordo com a divisão dos anos nos quais os egressos estudaram na ECA. A pontuação de concordância com o engajamento foi de 68,96% (de 1996 a 2000), seguido de 55,81% (de 2001 a 2008) e 50,6% (2009 a 2014) dos respondentes. Os resultados sobre a participação em eventos e outras atividades acadêmicas possivelmente estão relacionados com: a avaliação negativa dos egressos com os conteúdos de formação específica e o fato de que mais da metade dos alunos trabalhavam ou estagiavam, o que impedia sua permanência no campus fora do horário das aulas.

O mesmo ocorreu com a utilização da infraestrutura da ECA/USP, uma vez que 76% dos egressos entre 1996 a 2000 afirmaram ter utilizado a infraestrutura da ECA, enquanto o número de alunos que usou a infraestrutura foi decrescendo, com 65% entre 2001 e 2008 e cerca de 60% entre 2009 e 2014. Uma justificativa frente aos resultados obtidos é que, ao se envolverem nos estágios ou trabalhos remunerados, os alunos passam menos tempo na universidade e, conseqüentemente, utilizam menos a infraestrutura e participam menos dos eventos organizados no campus. Outra possibilidade é que a infraestrutura não esteja disponível para os alunos em horários alternativos e/ou os equipamentos não estejam em perfeito funcionamento.

A segunda parte do questionário avaliou, de forma detalhada, o curso de Relações Públicas da ECA/USP. Foi solicitado aos egressos que avaliassem e indicassem os conteúdos oferecidos na grade que contribuíram para a atuação profissional; pediu-se, também, que indicassem conteúdos não contemplados na grade curricular e que, segundo sua experiência, são essenciais para o mercado de trabalho.

Na primeira questão, foi possível elencar 41 categorias distintas a partir das respostas indicadas. A categoria que apareceu com maior frequência foi *“falta de envolvimento de práticas de mercado nas disciplinas ministradas”*. Em seguida, foi apontada como necessidade a inclusão de conteúdos de *“Marketing, Comunicação Digital, Administração, Finanças e Economia”*. Outras categorias recomendadas para o curso foram: *“o desenvolvimento de visão sistêmica, a apresentação das possibilidades da carreira e o uso de*

cases como material didático”.

Além disso, os egressos explicitaram que existe uma expectativa por parte dos alunos de estudar na Universidade de São Paulo por ser uma “grife”, e essa expectativa é muito maior que em relação a outras universidades privadas. No momento em que conseguem ser aprovados na ECA/USP, eles esperam uma formação mais intensiva, que ensine a aplicação das técnicas da profissão no cotidiano e metodologias que promovam a prática assistida por docentes.

Na segunda questão, as respostas dos participantes acerca de conteúdos ministrados que contribuíram para o mercado de trabalho geraram 48 categorias. A categoria mais indicada foi a *Formação Geral e Humanística*, com suas disciplinas gerais ministradas pelo CCA. Na sequência, foram destacados os conteúdos de *Planejamento Estratégico* e *Ética*. Foram apontados como contribuições e pontos fortes do curso: *o processo de maturidade ao longo da graduação, o incentivo ao raciocínio crítico e pensamento estratégico, a execução do Projeto Experimental de Relações Públicas, alguns docentes dedicados, a “grife USP”, oportunidades de trabalho na USP e discussões em sala de aula que despertaram a visão holística e capacidade analítica.*

Em seguida, foi perguntado aos egressos se voltariam a estudar Relações Públicas. Dos 386 egressos, 223 (58%) posicionaram-se positivamente. Chama atenção o fato de que 42% (163) dos egressos não estudariam novamente Relações Públicas. Os motivos apontados pelos 163 egressos para não voltar a estudar Relações Públicas foram: *o curso foi insatisfatório, outras graduações são mais conhecidas no mercado de trabalho, não se identificaram com a carreira, falta de reconhecimento da profissão e de oportunidades no mercado de trabalho.* No grupo focal, foi destacado algo importante sobre a diferenciação entre o profissional ter reconhecimento e a profissão. Na opinião dos egressos, as organizações reconhecem que o profissional tem uma boa atuação. Não obstante, a profissão de Relações Públicas não possui uma identidade própria e marcante que a destaque das demais profissões da área da Comunicação. Segundo um dos participantes, *“o mercado não sabe o que é Relações Públicas”.* Inclusive os ex-alunos ressaltaram que nem mesmo eles conheciam e sabiam definir a profissão ao ingressar no curso, e que foi ao longo do curso que fizeram essa descoberta. O resultado está associado ao que chamamos de invisibilidade da profissão.

Um dado interessante fornecido pelos egressos está relacionado com o que eles chamaram de “grife USP”. Alguns ex-alunos disseram que acreditavam que o diploma da Universidade de São Paulo seria suficiente para assegurar as melhores oportunidades no mercado. Porém, vários deles afirmaram que se frustraram porque o mercado fazia outras exigências além do título de bacharel em Relações Públicas pela USP. Assim, houve desilusão, pois se conscientizaram de que a grife USP não era suficiente para abrir portas no mercado de trabalho. Com relação a esse ponto, as entrevistas com os dez executivos

de comunicação trazem interessantes dados sobre as competências exigidas pelas organizações para a contratação dos comunicadores.

Outro ponto interessante mencionado pelos egressos é que o mercado não seleciona os comunicadores segundo as habilitações da área de Comunicação oferecidas pela ECA e por outras escolas. Para os egressos, o mercado não exige um profissional exclusivo de Publicidade e Propaganda ou Relações Públicas ou Jornalismo, mas busca um profissional de comunicação que tenha os conhecimentos necessários para uma determinada função. E completaram afirmando que *“a gente trabalha com um olhar mais integrado da comunicação, mas não necessariamente eu precisaria estudar Relações Públicas pra me colocar no mercado”*.

Com relação à vida profissional, dos 386 egressos apenas 17 (4%) não estavam empregados no momento da realização da pesquisa. Aproximadamente 80% (306) dos respondentes trabalhavam em tempo integral, enquanto 34 egressos (8%) de 20 a 40 horas semanais e 12 (3%), eventualmente.

Chama a atenção que em um grupo de egressos com idade média de 30 anos, somente 34 (8%) tenham optado por romper a cultura do emprego estável e formar a sua “empresa própria”. Foram 80% (312) que afirmaram trabalhar em organizações privadas, públicas e ONG’s. Nota-se que a empregabilidade é muito alta entre os egressos, apesar de somente 58% afirmarem que fariam o curso novamente.

Quanto ao tipo de organização na qual trabalhavam no momento da pesquisa, do total dos 386 egressos, 235 (60%) trabalhavam em organizações privadas, 15%, (58) em organizações públicas ou mistas, 34 (8%) tinham empresa própria e 22 (5%) atuavam como profissionais liberais. No terceiro setor, estavam empregados 19 (4%) respondentes.

Apesar da falta de reconhecimento da profissão e da insatisfação com o curso verificada pelas análises, concluiu-se que a profissão de Relações Públicas parece promissora. Observa-se que, ao longo dos anos, os egressos que atuam na profissão têm tido incrementos significantes com relação aos salários, em curto intervalo de tempo. É possível perceber que a maioria dos egressos que está na faixa salarial de 2 a 5 salários mínimos se graduaram de 1 a 5 anos atrás (2013 a 2009); os egressos formados entre 3 a 7 anos (2009 a 2005) apresentaram faixa salarial de 5 a 9 salários mínimos; os egressos que afirmaram ter faixa salarial de 9 a 14 salários mínimos se formaram em um intervalo de 5 a 12 anos (2005 a 2000); finalmente, aqueles que declararam ter faixa salarial de mais de 14 salários mínimos se graduaram há mais de 14 anos (2000 até 1996)¹.

Quanto às atividades de Relações Públicas mais realizadas pelos egressos nas orga-

¹ De 1 a 5 anos: R\$ 3.940,00; de 3 a 7 anos: R\$ 5.516,00. De 5 a 9 anos: R\$ 7.092,00; de 9 a 14 anos: R\$ 11.032,00, considerando o valor do salário mínimo em 2015 em R\$ 788,00, momento de realização da pesquisa.

nizações estão: o *Planejamento Estratégico*, por 59%; *Organização de eventos*, por 43%; *Mensuração de resultados*, por 38%; *Comunicação Interna e Gerenciamento de Mídias Sociais*, por 37%. As atividades menos apontadas foram: *Relações Públicas Governamentais* (12%), *Marketing Cultural* (12%), *Memória Institucional* (10%) e *Relações Públicas Internacionais* (7%).

Outro tema abordado na pesquisa foi a relação do egresso com o Sistema Conferp. Segundo a Lei 5.377, o registro profissional é obrigatório a todos os egressos do curso de Relações Públicas que exercem a profissão de Relações Públicas. Pela relevância do tópico, o tema foi incluído no questionário. Os resultados apontaram que são poucos os ex-alunos que contam com o registro profissional do CONRERP (Conselho Regional de Profissionais de Relações Públicas). Dos 386 egressos participantes da pesquisa, 89% (343) não contam com o registro, sendo que somente 42 (11%) são registrados. Os dados apurados aqui são semelhantes aos da pesquisa de Ferrari de 2006. Tal resultado vem confirmar mais uma razão da invisibilidade da profissão.

Entre as justificativas por não contar com o registro de Relações Públicas junto ao CONRERP SP/PR, estão as seguintes: *não atuo como relações-públicas, não há necessidade de ter registro para trabalhar na área, não se obtém benefícios ou vantagens com o registro e o valor da taxa anual cobrada é alto e, por último, a falta de representatividade da instituição CONRERP no mercado de trabalho e na sociedade.*

Assim, é possível inferir que, por parte dos alunos, existe uma percepção ideal sobre a USP e a ECA. Não obstante, o aluno, ao longo do curso, e, depois, o egresso, observa que a “grife USP” não é um elemento que vai garantir seu espaço profissional no mercado. Além disso, é preciso analisar, junto com os professores e coordenador do curso, por que as avaliações dos egressos vão decrescendo em termos de aprovação, tanto do curso, como da *performance* dos docentes. De acordo com pesquisas realizadas, a relação entre os egressos e o Sistema Conferp não se alterou ao longo dos anos, o que reforça que a entidade não tem força nem visibilidade junto aos registrados e ao mercado de trabalho.

Executivos de comunicação e competências necessárias para o profissional de Relações Públicas

A última etapa da pesquisa foi a realização de dez entrevistas com executivos de comunicação sobre as competências necessárias ao profissional de Relações Públicas. Foram seis profissionais de organizações nacionais e multinacionais, dois profissionais de agências de comunicação nacionais e dois consultores de comunicação independentes. Dos dez executivos, quatro possuem o título de bacharel em Relações Públicas, dois em Jornalismo, dois em Publicidade e Propaganda, um com dois títulos, em Relações Públicas e Jornalismo, e um executivo com formação em Letras. As entrevistas presenciais foram realizadas pelas pesquisadoras nas dependências das organizações.

Os objetivos dessa etapa foram conhecer a opinião de executivos de comunicação sobre as competências e características necessárias para a contratação dos egressos no mercado de trabalho, verificar quais são os conhecimentos relevantes, atividades e funções emergentes para o exercício profissional do relações-públicas, saber se as organizações conhecem e reconhecem o valor da profissão de Relações Públicas, e identificar as perspectivas para as Relações Públicas.

O primeiro bloco consistia em duas questões acerca da formação dos profissionais de Relações Públicas: o entrevistado era indagado sobre a grade oferecida no curso de graduação, e se esta contemplava os conhecimentos para a atuação profissional; solicitava-se, também, uma recomendação com relação à formação continuada, como especialização, MBA, mestrado e doutorado. O segundo bloco do roteiro da entrevista tinha como intuito averiguar as características essenciais do profissional de Relações Públicas para o exercício da profissão. Assim, foi apresentada inicialmente a definição de competência utilizada nesta pesquisa.

Para isso, foram utilizados autores que trabalham com a temática de competências no mercado de trabalho Borba et al. (2011), Wood Júnior (2002), Fleury e Fleury (2004), Perrenoud (2000), entre outros. Para a presente pesquisa, competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo deve possuir para colocar em ação suas funções profissionais. Perrenoud (2000, p. 15) define competência como uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”.

O último bloco do roteiro tratava do mercado profissional, que consistia em três perguntas acerca das atividades e funções emergentes para o profissional da área, o reconhecimento do relações-públicas pelas organizações e a perspectiva do entrevistado sobre o futuro da profissão.

Ao serem questionados sobre a bagagem de conhecimentos dos egressos adquirida no curso de graduação de Relações Públicas, a maioria dos entrevistados evidenciou que faltam conhecimentos sobre finanças, noção de negócios e gestão. Um dos entrevistados afirmou que “*não dá pra ser matéria. O DNA de Relações Públicas é a administração*”. Nesse contexto, foi assinalada a dificuldade dos profissionais de Relações Públicas em manter diálogo com a alta direção das empresas devido à falta desses conhecimentos.

Também foi citada a necessidade de adoção de novas estratégias de didática que permitam ao aluno aprender mediante o estudo de casos e que possibilitem a aplicação da teoria na prática. Foi proposta a implantação de metodologias como *cases* e problematização de situações que permitam que o aluno seja protagonista do processo e assuma as responsabilidades no momento de decidir as estratégias corretas. Houve também como resposta a necessidade do desenvolvimento de visão holística e de análise do cenário durante o curso universitário.

Os participantes ressaltaram que é possível identificar a instituição de ensino na

qual o egresso estudou- e, nesse aspecto, os entrevistados se referem à questão da “grife USP”, já mencionada pelos ex-alunos. Fica claro que alguns cursos de Relações Públicas são mais voltados para o ensino de técnicas, enquanto outros priorizam o aprendizado de teorias.

Com respeito aos cursos de formação complementar e continuada recomendados, os cursos de especialização e o MBA são os mais indicados por tratarem de forma prática o conhecimento da área e, portanto, mais direcionados para o mercado de trabalho. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, apesar de oferecerem um título importante, não agregam valor ao dia a dia de trabalho do executivo. Foi evidenciado também que o mestrado e doutorado são voltados para o meio acadêmico, ou seja, para a docência e centros de pesquisas. Nesse aspecto, constatou-se uma identificação entre as respostas dos egressos e dos executivos de comunicação a esse respeito.

Outro bloco de perguntas estava relacionado com as competências necessárias para o profissional para atender às expectativas das organizações. Um dos entrevistados ressaltou que, no processo de contratação, considera importante a postura dos candidatos, sua atitude e seus valores mais do que conhecimentos técnicos, e complementou: “*não adianta ter o conhecimento se não tem a atitude para aplicá-lo*”.

Foram indicados como valores essenciais para um bom profissional: *equilíbrio, bom relacionamento interpessoal, postura ética e transparente, resiliência, boa comunicação, visão holística e proatividade*. Como conhecimentos, foram mencionados a fluência nos idiomas português e inglês.

Para avaliar as características que o profissional de Relações Públicas deve possuir para atuar o mercado de trabalho, foi solicitado aos entrevistados que atribuíssem nota de 1 a 10 a uma lista de aspectos que foi apresentada durante as entrevistas. Faziam parte dessa lista: conhecimentos, habilidades e atitudes. Nove dos dez entrevistados atribuíram nota 10 ao aspecto “*responsabilidade ética profissional*”. Outra característica que teve boa avaliação, com 50% de atribuição de nota 10, foi “*capacidade de planejar e gerenciar projetos*”. Essa última característica está diretamente relacionada à importância dos conhecimentos da Administração para que o relações-públicas possa entender e colaborar nos processos organizacionais.

No geral, todas as características foram bem avaliadas. A média mais baixa (7,9) foi atribuída ao aspecto “*domínio das teorias e técnicas de Relações Públicas*”.

Em seguida, foi apresentado um rol de conhecimentos trabalhados no curso de graduação de Relações Públicas, entre os quais os entrevistados deveriam assinalar os mais relevantes na contratação de um profissional de Relações Públicas. O item “*processos de comunicação e mapeamento de públicos*” foi considerado o mais importante por praticamente todos os entrevistados. Em seguida, o item *instrumentos de comunicação* foi indicado por oito entrevistados; “*Planejamento de crise, Pesquisa e seus*

métodos e Orçamento e custos” foi o item assinalado por sete entrevistados; *“Políticas de comunicação, Estatística aplicada, Responsabilidade Social e Marketing*” foi o ponto considerado relevante por quatro entrevistados, e *“Leis e funcionamento dos poderes públicos*” foi o conhecimento mencionado por somente dois entrevistados. Os executivos acrescentaram dois novos conteúdos: *“Public Affairs, Planejamento de crise, Eventos e Atualidades*”.

Com respeito às habilidades que o profissional deve ter para a sua contratação, ficou evidente junto aos dez executivos a importância da *“fluência no idioma inglês e a habilidade de escrita*”. Em seguida, as habilidades como *“superar conflitos/criises e liderança e ser líder*” foram assinaladas em 8 e em 7 entrevistas, respectivamente. As habilidades indicadas como menos relevantes foram: *“conseguir concentração para encontrar soluções, saber elaborar um orçamento e avaliar sua performance e tomar decisões para viabilizar o crescimento profissional*”. A habilidade de *“negociação e de análise de cenário*” foi acrescentada pelos executivos.

Sobre as atitudes requeridas para o profissional de Relações Públicas, o item *Postura Ética* foi evidenciado pelos dez entrevistados. Em seguida, *proatividade* foi indicada por nove e *disciplina/organização* e *entusiasmo* foram assinalados em oito dos profissionais. O item menos assinalado foi *liderança*, com a indicação de cinco executivos. Também foram acrescentadas à listagem pelos entrevistados: *curiosidade, engajamento, flexibilidade e resiliência*.

Quanto aos aspectos que influem no processo de contratação de um profissional de Relações Públicas, se observarmos a posição média obtida com as dez entrevistas, é possível perceber que a opção *experiências anteriores*, tais como *iniciação científica, estágio, intercâmbios, participação em projetos sociais* etc., e a opção *domínio de idiomas* foram os aspectos considerados mais relevantes no processo de contratação. Curiosamente, Iniciação Científica foi uma atividade que menos fez parte do percurso acadêmico, pois somente 64 egressos (17%) participaram, apesar da extrema importância da atividade tanto para a formação do profissional como para os futuros pesquisadores.

Por outro lado, *conhecimento de recursos de informática e tecnologias e postura profissional como comprometimento e responsabilidade* tiveram as menores médias. Para os comunicadores, as organizações estão mais adiantadas que as universidades na questão tecnológica, e os treinamentos de informática são constantes e, por isso, esse aspecto não é valorizado nas contratações.

Na sequência, como fator menos considerado para o processo de contratação estava a *cultura geral ampla* como política, economia, cinema, literatura, artes plásticas, etc. Por fim, os aspectos como *boa expressão oral e comunicação verbal, referência de conhecidos ou de outra empresa e instituição de ensino na qual o profissional concluiu a graduação* empataram, com média de 4,5.

Os três últimos blocos da entrevista foram dedicados a olhar para o futuro e tentar prever as atividades emergentes diante do cenário nacional. Entre as respostas dos executivos estavam: *Relações governamentais, Relações Públicas Internacionais, Gestão de riscos, Prevenção e Gerenciamento de crise, Comunicação interna, Mídias digitais e Relacionamento com a imprensa*. As duas primeiras atividades referem-se ao cenário atual do Brasil, à importância da comunicação pública para os cidadãos e também ao fenômeno da globalização que leva as organizações a pensarem em estratégias internacionais e interculturais. A gestão de riscos e crises também é um aspecto que tem assumido grandes proporções no Brasil e no mundo e que requer uma *expertise* do relações-públicas. A comunicação interna foi mencionada sob um novo aspecto, que é a força do comprometimento dos empregados das organizações no seu papel de multiplicadores da empresa. Finalmente, o relacionamento com os meios e a comunicação digital serão cada vez mais rápidos e eficientes por causa do uso da tecnologia e das plataformas sociais.

Sobre o valor da profissão de Relações Públicas no mercado de trabalho, os entrevistados afirmaram que, de modo geral, o conhecimento e reconhecimento da profissão de Relações Públicas melhorou bastante em relação ao passado. Explicaram que isso é resultado da crescente necessidade da atividade nas organizações. Com isso, elas reconhecem que o profissional de relações públicas tem um desempenho excelente no cumprimento de seu papel. Ressaltaram que as Relações Públicas são mais eficazes quando a área de Comunicação/Relações Públicas é um departamento separado de outras áreas, como o Marketing e Recursos Humanos, conceito reforçado por Grunig (1992). Segundo um dos entrevistados, em muitas organizações, a área de Recursos Humanos não compreende a diferença entre as diferentes habilitações da área da Comunicação. O entrevistado mencionou ter experimentado diversos problemas na empresa onde atua, pois RH não respeitava a formação solicitada pelo departamento de Comunicação, pois considerava serem iguais todas as habilitações.

Finalmente, os comunicadores foram questionados sobre as perspectivas futuras da atividade de Relações Públicas. Os entrevistados citaram *Gerenciamento de Crises, Mídias Digitais e Marketing* como áreas que permanecerão em alta. No geral, apresentaram visões otimistas para o futuro da profissão. Um dos entrevistados apontou como razão para este otimismo a presença de conceitos da área de Relações Públicas - tais como *públicos e transparência* - no vocabulário empresarial. Há, portanto, uma preocupação em observar tais elementos. Novamente, assinalaram que as empresas estão muito vulneráveis, e é nesse momento que se deve mostrar o valor da profissão de Relações Públicas. Por fim, acrescentaram que, mesmo com a crescente difusão e popularidade das Relações Públicas, é importante que exista uma atenção para a formação dos profissionais. Ressaltaram que cabe também e, principalmente, às universidades, promover discussões sobre o papel da atividade profissional de Relações Públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivos conhecer o perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP no período compreendido entre 1996 e 2014 e avaliar a grade curricular, as atividades práticas e a gestão acadêmica. Também tratou de identificar novas demandas apresentadas pelos egressos para atualização curricular e pedagógica e formação complementar do curso. Em seguida, analisou a inserção dos egressos no mercado de trabalho e verificou as principais competências (habilidades, conhecimento e atitudes) que os empregadores valoram no egresso do curso de Relações Públicas.

Com relação aos procedimentos metodológicos, a amostra obtida superou as expectativas dos pesquisadores, uma vez que do total de 640 egressos do período compreendido entre 1996 e 2014, 386 responderam ao questionário, ou seja, 60% do universo. A grande participação dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP na pesquisa, em comparação com outros estudos em que as amostras variavam de 10 a 20% do total, permitiu tecer conclusões com um alto grau de confiança e que servem para compreender em detalhes o universo pesquisado.

Os resultados mostraram que os egressos, mesmo quando declaram que não voltariam a estudar Relações Públicas, estão empregados e recebem salários competitivos. Alguns até ocupam posições hierárquicas importantes nas organizações. De acordo com os 386 egressos que responderam o questionário, nota-se que, entre 1996 e 2014, período coberto pela pesquisa, a valoração dos ex-alunos com relação ao curso foi decaindo, tanto na avaliação da grade curricular, como junto ao corpo docente e gestão do curso.

Um aspecto enfatizado pelos egressos e executivos de comunicação foi a valorização da “grife USP”. Ao iniciar o curso na USP, os alunos tinham idealizado a instituição como a preferida e a melhor do país e, com o passar dos anos, a ideia preconcebida, na maioria dos casos, não se concretizou. Com relação aos executivos de comunicação, foi mencionada a diferença entre alunos da “USP” com outras instituições de ensino superior, principalmente com relação aos aspectos teóricos e aos práticos.

Sugere-se que o estudo seja aplicado a cursos de outras instituições de ensino para verificar e comparar os resultados aqui obtidos; porém, vale destacar que a Universidade de São Paulo é uma instituição pública dotada de uma estrutura diferente das IES privadas, o que acarreta diferenças na estrutura, modelo de gestão e na grade curricular.

Os resultados apresentados permitem várias sugestões que podem ser colocadas em prática e que podem beneficiar a qualidade do curso e o relacionamento com os egressos.

1. Criação de um setor/departamento de ex-alunos com o objetivo de acompanhar sistematicamente a trajetória do egresso e aumentar seu vínculo com a instituição;

2. Manutenção permanente de um banco de dados dos egressos que permita um relacionamento constante com os graduados;
3. Criação do banco de talentos formado pelos egressos que se encontram em postos estratégicos em organizações ou empresas próprias para que colaborem em atividades acadêmicas do curso;
4. Criação de uma associação de ex-alunos que permita a criação de vínculos sólidos e que aumente as oportunidades de melhoria da integração aluno-docente-instituição;
5. Estabelecimento de plataforma digital e redes sociais, com o objetivo de oferecer permanentemente informações sobre o curso e a instituição, assim como de receber informações dos egressos;
6. Oferta de cursos, seminários e atividades que promovam a educação continuada aos egressos;
7. Desenvolvimento de projetos sociais com a participação dos egressos;
8. Parcerias institucionais;
9. Estímulo ao desenvolvimento de incubadoras mediante o apoio de egressos;
10. Clube de benefícios e intercâmbios.

Para que o relacionamento aconteça de forma eficiente e positiva entre ambas as partes -- egressos e instituição de ensino superior - é preciso criar vínculos permanentes. Essa aproximação deve ser incentivada desde o momento de ingresso do estudante na universidade, promovendo o entendimento do ciclo de retribuição, isto é, da cultura do retorno.

Referências

ABDOLRAHIM, N. A study of quality from the perspective of the university graduates. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, v. 2, n. 4, p. 289, 2009.

ALMEIDA, M. A. de, FILHO, C. M. C. *Perfis do Profissional da Informação: Considerações a partir de um estudo de egressos*, 2010. Disponível em: <<http://congresso.ibict.br/index.php/xi/enancibXI/paper/view/426>> Acesso em: 01/02/2015.

ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR no. 54, p. 203-219, out./dez. 2014.

BERAQUET, V., CIOL, R;.. SANTOS, M., STEFANI, R. *Qualidade e avaliação curricular em biblioteconomia: perspectivas de docentes, egressos e empregadores*, 2002. Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/879>

Acesso em: 01/02/2015.

BORBA, J., MARTINS, L., SILVA, R., FURTADO JÚNIOR, E. A Definição dos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes na formação de administradores na percepção de gestores, acadêmicos e legal. *VIII Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração*. 2011.

CASSIMIRO, W., PEREIRA, B. *Relacionamento com Ex-Alunos como prática de gestão universitária: estudo do caso da FEA-USP*, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74606?show=full>

Acesso em: 01/02/2015.

FERRARI, M. A. Relações Públicas: gestão estratégica de relacionamentos. IN Kunsch, M. M. K. (org.) *Comunicação organizacional estratégica*. São Paulo, Summus, 2016

_____. *A influência dos valores organizacionais na determinação da prática e do papel dos profissionais de Relações Públicas: estudo comparativo entre organizações do Brasil e do Chile*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – ECA-USP, São Paulo, 2000.

_____. *Percepção dos profissionais de Relações Públicas sobre o Sistema Conferp: análise da entidade e perspectivas para o futuro da atividade profissional*. In: CONGRESSO

- BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXIX. Brasília: Intercom, 2006.
- FLEURY, A., FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- FRANÇA, Fábio. *Públicos. Como identificá-los em uma nova visão estratégica*. 3. ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2015.
- _____. Subsídios para o estudo do conceito de relações públicas no Brasil. *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo, Póscom-Methodista, a. 24, n. 39, p. 127-154, 2003.
- LOPES, M. I. V., POBLACIÓN, D. A., VIÁ, S. C. *O mercado de Trabalho em Comunicação e Artes e os profissionais formados pela ECA nas décadas de 70 e 80*. V.1. São Paulo: ECA/USP, 1992.
- LOUSADA, A. C. Z. ; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo/USP, v. 1, n. 37, p. 73-84, 2005.
- MARCOVITCH, Jacques. *A universidade (im)possível*. 2 ed. São Paulo: Futura, 1998.
- MICHELAN, L. S., HARGER, C. A., EHRHARDT, G., e OCAMPO, R. P. M. Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. *IX Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina*. Florianópolis, 2009.
- MURITIBA, S. N., MOURA, M. J. S. B., e ALBUQUERQUE, L. G. Satisfação dos egressos em administração, economia e contabilidade e desempenho profissional. *Revista Alcance - Eletrônica*, Vale do Itajaí, UNIVALI, Vol. 19 - n. 03 - p. 308-326 - jul./set. 2012
- PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004. Disponível em < <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>> Acesso em 05 abr. 2014.
- PENA, M. D. C. *Acompanhamento de Egressos no Âmbito Educacional Brasileiro: análise da situação profissional de diplomados nos cursos de engenharia industrial - Engenharia - Elétrica e Mecânica – do CEFET/MG, no período de 1988 a 1994*. Dissertação (Mestrado) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2000.

PENA, M. D. C. *Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro*. 2000.

http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema2/TerxaTema-2Artigo3.pdf

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

QUEIROZ, T. P. *O bom filho a casa sempre torna: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação*. Dissertação de mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

RIBEIRO, J. e PAIVA, J. (orgs.) *Jogo da empregabilidade*. João Pessoa, Editora UFPB, 20014.

SCHWARTZMAN, S., CASTRO, M., H., M. *Projeto de pesquisa: A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP*. Núcleo de Pesquisas do Ensino Superior da USP (NUPES), 1991, mimeografado.

WOOD JÚNIOR, T. *Gestão empresarial: o fator humano*. São Paulo: Atlas, 2002.



06

INOVAÇÕES
PEDAGÓGICAS NA ERA
DA COMUNICAÇÃO
RETICULAR: AS
EXPERIÊNCIAS NA
FAAC/UNESP

Celia Maria Retz Godoy dos Santos, Unesp, Bauru, Brasil
Maria Eugênia Porém, Unesp, Bauru, Brasil

- Sumário
- Próximo capítulo

Resumo

A tecnologia digital reorganizou o modo como vivemos, nos comunicamos e aprendemos, devido à inserção dos recursos não lineares que facilitam as mais diversas conexões entre pessoas, plataformas, artefatos, objetos, banco de dados e ambientes. Entendendo que a aquisição de conhecimento e a aprendizagem não ocorrem exclusivamente por vias institucionais, conforme a perspectiva tradicional de ensino, este artigo expõe reflexões e experiências de metodologias ativas aplicadas ao ensino superior de Comunicação, na Unesp, como forma de estimular a aprendizagem ativa. Para isso, discutem-se as intervenções e experiências com base no conectivismo, teoria de aprendizagem defendida por George Siemens e Stephen Downes. O desenho metodológico consiste em descrições e análises de intervenções aplicadas na FAAC/Unesp, além de um estudo exploratório sobre as teorias da aprendizagem, apoiando as investigações de um grupo de docentes que pesquisam na área. Dentre os principais resultados, destacam-se a significativa positividade atribuída às práticas pedagógicas desenvolvidas, apesar de constatados limites, face aos resultados no campo profissional, sobretudo, por conta do pouco tempo de implantação e observações destas experiências. Entretanto, os dados nos levam a concluir que a utilização de metodologias ativas pode contribuir para a formação profissional e pessoal dos estudantes, assim como, para a capacitação e atualização dos docentes, derivando em reflexões exitosas sobre o processo de ensino aprendido.

Palavras-chaves: Aprendizagem; Metodologias ativas, Comunicação reticular

Objetivos do capítulo

Discutir como as teorias da aprendizagem, tal como a do conectivismo, e as práticas pedagógicas apoiadas na comunicação reticular contribuem para a formação dos estudantes do ensino superior.

Apresentar as experiências com metodologia ativa na área de Comunicação empreendidas pela FAAC/Unesp.

INTRODUÇÃO

É certo que estamos vivenciando uma mudança de paradigma em todos os campos investigativos da educação, pois as teorias de aprendizagem têm se mostrado insuficientes para compreender as características do indivíduo aprendiz do século XXI, face às novas realidades de desenvolvimento tecnológico e da sociedade organizada em redes, notadamente, a partir da comunicação reticular.

As estruturas de redes sociais já vêm sendo empregadas na aprendizagem humana há muito tempo, mesmo antes das Tecnologias de Informação e da Comunicação possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes e potencializando as atividades que se realizam em grupo, tais como a produção coletiva de conhecimento, ou seja, uma rede cooperativa de aprendizagem.

Paulo Freire (1921 a 1997), notório pedagogo brasileiro, inspirou-se na pedagogia da participação para conseguir um afrouxamento da hierarquia institucional das escolas tradicionais no Brasil, utilizando-se de uma abertura ou um desdobramento da sala de aula. Dito de outro modo, aproveitou as comunidades e suas estruturas em redes, como espaços alternativos para novas ecologias de aprendizagem, a partir da diversidade de opiniões, diálogos e da participação ativa do aprendiz (GADOTTI, 2001).

Para Siemens (2008), a popularização das redes digitais e dos aparatos tecnológicos à distância e da comunicação em tempo real elevaram a importância das redes sociais como agente cognitivo, isto é, transformou-as em um agente da aprendizagem, ou ainda, no próprio meio pelo qual o conhecimento é distribuído para atender às diversas situações.

Assim, as redes digitais e a comunicação reticular (em rede) trazem para as salas de aula um ambiente mais interativo e dialógico, já que o modelo unidirecional da comunicação não atende às necessidades contemporâneas.

As teorias mais frequentes usadas nos ambientes meramente instrucionais, nos quais o professor fala e o aluno ouve, não dão conta de incentivar o pensamento crítico e o aprendizado contemporâneo. Um dos princípios da rede é a abertura e a porosidade, por ser uma ligação social na qual a conexão fundamental é entre pessoas. Com o advento das tecnologias digitais, altera-se o modo de comunicar e seus significados, estimulando, ao mesmo tempo, inéditas práticas interativas nas plataformas digitais que favorecem o estabelecimento de outras formas de interação social, de aprendizagem e novas pedagogias via recursos tecnológicos que possibilitam o aprender colaborativo.

Estas são teorias que se amparam no conceito de que o conhecimento é um estado a ser alcançado a partir do raciocínio ou das experiências. Entre elas, destacam-se: o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo, que percebem a aprendizagem como algo que acontece no interior do indivíduo. O behaviorismo, focado no estímulo e resposta, apregoa a aprendizagem como um comportamento observável que sugere uma mudança;

o cognitivismo se apoia no modelo de processamento de informações, considerando a aprendizagem como um processo de inputs, guardados na memória de curto prazo e codificados para serem buscados em longo prazo. Já o construtivismo sugere que os aprendizes adquirem conhecimento a partir de suas experiências.

Na visão de Siemens (2004, p.3):

O behaviorismo e o cognitivismo veem o conhecimento como sendo externo ao aprendiz e o processo de aprendizagem como o ato de internalizar conhecimento. O construtivismo assume que os aprendizes não são recipientes vazios que devem ser preenchidos com conhecimento. Ao invés disso, os aprendizes estão tentando, ativamente, criar significado. Os aprendizes, na maioria das vezes, selecionam e perseguem sua própria aprendizagem. Os princípios construtivistas reconhecem que a aprendizagem através da vida real é desordenada e complexa. Salas de aula que emulam a “confusão” dessa aprendizagem serão mais efetivas na preparação de aprendizes para aprenderem a vida toda.

Para o autor (2008), essas teorias foram desenvolvidas num período em que a aprendizagem não sofria o impacto da tecnologia digital, elas limitam o processo de aprendizagem aos ambientes formais, desconsiderando o dinamismo da vida, a experimentação do mundo, o diálogo com diversos atores da sociedade, o pensamento e a reflexão.

George Siemens e Stephen Downes desenvolveram a teoria do Conectivismo, que entende a aprendizagem como algo contínuo, não como atividade que acontece à margem das nossas vidas cotidianas, mas como algo dinâmico, fluido, isto é, postulam que o conhecimento se dá por conexões externas, com pessoas, artefatos, objetos e ambientes.

O ponto de partida do conectivismo é o indivíduo. O conhecimento pessoal é composto por uma rede que alimenta as organizações e instituições, que por sua vez alimenta de volta a rede e então continua a prover aprendizagem para o indivíduo. Este ciclo de desenvolvimento do conhecimento (da pessoa para a rede para a organização) permite que os aprendizes se mantenham atualizados em seus campos, através das conexões que formaram (SIEMENS, 2004, p.7)

Além disso, deve-se considerar que há menos de quarenta anos os profissionais completavam sua escolaridade e podiam iniciar suas carreiras, que, na maioria das vezes, duravam a vida toda, pois o conhecimento e o repertório de dados e de informações no mundo era muito mais lento. Hoje, estes princípios foram alterados: o volume e acesso às informações e ao conhecimento dobrou nos últimos dez anos e está duplicando a cada dois anos, conforme apontado, já em 2011, pelo estudo Universo Digital elaborado pela

IDC, a pedido da EMC Corporation.

Diante disso, faz-se necessário, e com urgência, inventar uma nova relação com o saber, ou seja, buscar atender às necessidades dos aprendentes do século XXI e adequar-se a outras realidades introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico e pelas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais.

O processo de aprendizagem no âmbito do ensino superior tem que contemplar: a mobilidade profissional ao longo da vida do sujeito, a importância da aprendizagem informal, a grande variedade de formas e meios de aprendizagem via comunidades de práticas, a influência das redes pessoais e das tarefas ligadas ao desempenho de uma profissão, a globalização e internacionalização de questões específicas, enfim, os mais diferentes aspectos.

As escolas, na tentativa de modernizar o ensino, incorporaram uma imensa quantidade de equipamentos - como tablets, lousas eletrônicas, projetores e apontadores a laser -, misturando tecnologia com pedagogia. No entanto, sem preocupação metodológica. Neste caso, percebe-se que o fundamento instrucionista continua, pois a metodologia permanece com foco unidirecional (do professor para o aluno) e se confunde informação com conhecimento. Por isso, quando observamos as teorias da aprendizagem, muitas questões relevantes são apontadas, a partir das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. No ensino da Comunicação, por exemplo, há uma tentativa dos teóricos apresentarem novas metodologias e práticas, na medida em que as condições, as técnicas e as ferramentas de comunicação mudam. O uso da internet, dos softwares e da gamificação em sala de aula, a utilização da técnica da sala de aula invertida, entre outras, alteram significativamente o modo de ensinar. Mas será que alteram também o modo de aprender?

Na metodologia ativa, a participação dos estudantes tem que ser efetiva, sob as mais diversas formas, fortalecendo a construção do conhecimento pessoal e, por conseguinte, do coletivo. Metodologia de projetos, aprendizagem baseada em problemas, construções coletivas de programas e pesquisas orientadas são alguns exemplos de modelos que podem ser aplicados, permitindo a cada aluno a ressignificação das informações encontradas, transformando-as em conhecimento.

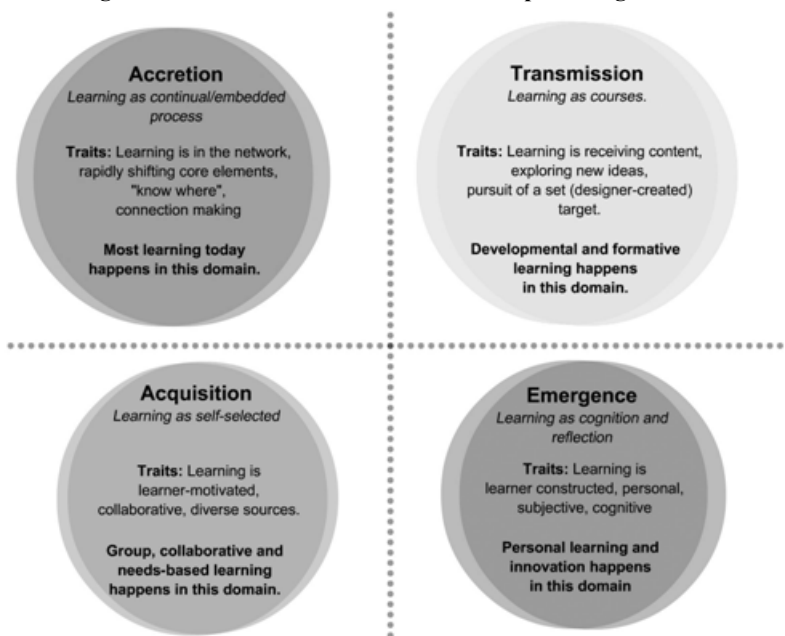
Portanto, considerando-se que no ensino é possível o controle, mas na aprendizagem não - pois cada aprendente tem um modo de construir seu conhecimento a partir de seus referenciais - o desafio está em desviar o foco do ensino para a aprendizagem. Isso implica em dizer que, especialmente na educação profissional, na qual o saber (a teoria) deve servir de base para o saber fazer (a prática), a metodologia ativa vem propor a transformação de informação em conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolver conjuntos atitudinais fundamentais para o acesso e para a permanência destes aprendizes nos setores produtivos.

Portanto, seja com base no conectivismo ou em qualquer outra teoria, o esforço com

a aplicação das metodologias ativas, tem que ser na aprendizagem e não no ensino. Só desta forma será possível assegurar que os que se formam continuem a aprender, permanentemente, acompanhando as mudanças que a tecnologia certamente promoverá no decorrer dos anos.

De tal modo, apoiados na teoria do conectivismo (SIEMENS, 2004), que define a aprendizagem como um momento de aquisição de conhecimento de forma ativa para completar uma tarefa ou resolver um problema, verifica-se que o autor a caracteriza como um processo com vários estádios e diferentes componentes e atividades. Ele inclui as ações preparatórias que acontecem antes de nos envolvermos propriamente com a aprendizagem, como a exploração, a tomada de decisões, a seleção, entre outras. Para Siemens (2006, p.34), em *Knowing Knowledge*, o carácter multidimensional e complexo da aprendizagem está distribuído em quatro domínios: transmissão, emergência, aquisição e acreção, conforme pode ser observado na figura 1:

Figura 1 Domínios do Conhecimento e da Aprendizagem.



Fonte: Siemens (2006, p. 34)

O domínio da **transmissão** fundamenta-se na perspectiva tradicional, em que o aprendiz é exposto a um conhecimento estruturado, por meio de cursos e preleções, inserido num determinado sistema. É importante para a construção de um conjunto de conhecimentos básicos e essenciais numa determinada disciplina ou área científica, embora lide muito mal com algumas características fundamentais da aprendizagem que são as sociais e as de processo.

Já a **aprendizagem por emergência** é aquela que dá destaque à reflexão e à cognição, nas quais o aprendiz adquire e internaliza o conhecimento. Trata-se de um domínio essencial para uma aprendizagem profunda (não superficial), pois promove a inovação e a cognição de alto nível e requer competências e pensamento crítico por parte dos estudantes, além de um elevado nível de familiaridade com os conteúdos.

A **aprendizagem por aquisição** é exploratória e baseada na inquirição, cabendo ao aprendiz definir o conhecimento de que necessita, além de ter que participar ativamente no processo de modo a garantir a sua motivação e a consecução dos seus interesses pessoais. Normalmente, por ser um tipo de aprendizagem autodirigida pode revelar-se problemática, sem objetivos bem definidos. Contudo, este tipo de aprendizagem - de pouca estrutura, mas de nosso interesse pessoal ou que se relaciona com nossa competência profissional - tende a constituir a maior parte da nossa aprendizagem.

Por fim, a **aprendizagem por acreção**, que é contínua, já que a vida real é quem comanda este tipo de aprendizagem. É uma atividade constante a partir de diálogos, um artigo, experiências com determinados projetos, reflexões de algo bem ou malsucedido que empreendemos, associações diversas, em resumo, é um processo que molda e cria nossa compreensão e conhecimento.

Como vemos, nos cursos tradicionais as teorias da aprendizagem existentes não atendem de forma satisfatória a esta realidade, pois, na maioria das vezes, elas apresentam uma única solução, quando, na realidade, não existe uma solução melhor e sim a mais adequada para cada circunstância. O ideal seria agregar metodologias variadas que acomodassem a promovessem os vários aspectos da aprendizagem e é neste sentido que apresentamos um projeto, desenvolvido por grupo de docentes da Unesp, o qual aspira disseminar no dia a dia dos estudantes e professores a aprendizagem ativa nos cursos de Comunicação.

AS EXPERIÊNCIAS NA FAAC/UNESP

Ao iniciar este projeto com atividades e práticas pedagógicas, o objetivo do grupo de docentes da Unesp¹ foi o de trazer para a experiência de aprendizagem elementos que permitissem ir além da sala de aula e do curso, integrando os alunos à vida real, de modo que, sobretudo nas áreas em que a informação se expande de forma acelerada, possam manter-se atualizados e consigam atuar no mercado de trabalho com eficiência.

Levou-se em consideração que a sociedade do século 19 era muito diferente da de hoje, desde seus recursos médicos escassos, urbanização limitada, transporte animal, entre outros. E foi nesta época que surgiram as instituições de ensino baseadas na instrução simultânea de grupos, na memorização, na sala de aula com lousa, professor e livros didáticos: algo que permanece praticamente igual nos dias de hoje. E isso é extremamente descabido.

Para inovarem e se adequarem ao momento histórico atual, as instituições educacionais precisam fazer variações neste modelo, do ponto de vista pedagógico, didático e até mesmo arquitetônico. Partindo desse pressuposto, o grupo de docentes iniciou intervenções, buscando fugir da armadilha de apenas incluir aparatos tecnológicos e fazer o que sempre foi feito e, em vez disso, procurando alterar a lógica de gestão, currículo, ambiente, método e articulações com seus agentes para a promoção de espaços coletivos de produção de conhecimento. A seguir, descrevem-se alguns exemplos concretos destas intervenções de forma a possibilitar reflexões sobre o tema.

A construção do projeto político pedagógico.

Iniciado em 2012, a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Relações Públicas teve a intenção de manter a proeminência do curso no mercado de trabalho e abandonar a visão da aprendizagem como algo que se inicia num determinado momento do tempo e termina noutro (semestre, ano, plano curricular). Ponderou-se sobre uma aprendizagem fluida, com laboratórios e disciplinas que se inter-relacionassem com as demais, tanto no eixo vertical do próprio semestre, como no horizontal, fazendo a conexão entre todos os conteúdos do curso, o que possibilitaria um aprendizado ativo dos estudantes.

Esta fase se deu com diferentes consultas e pesquisas junto aos alunos, egressos dos últimos cinco anos do curso, docentes e técnicos de modo a estabelecer uma rede participativa de discussão criando fluidez entre os segmentos com conhecimento sobre o curso na comunidade acadêmica e fora dela. Foram utilizadas várias formas e diversos meios

¹ Celia M. Retz Godoy dos Santos, Raquel Cabral, Maria Eugenia Porem, Roseane Andrelo, Tamara Guaraldo e a diretora técnica Angélica Ruiz

(formais e/ou informais) para se obter informações sobre o curso: biblioteca, Internet (para comparar com os demais cursos da área), entrevistas com colegas, workshops, grupos de discussões, enfim abordagens adequadas para compartilhar o conhecimento sobre o curso e o que poderia ser útil aos interesses da comunidade. Sendo a aprendizagem e o conhecimento dinâmicos, vivos e evolutivos e não apenas conteúdos estáticos, num ambiente de partilha de conhecimento, durante o processo de dois anos houve concordâncias, desacordos, discussões e muita participação de todos, trazendo espaços e estruturas de aprendizagem para os participantes.

Entre os docentes, algumas das características do conectivismo de Siemens (2004) foram contempladas no processo, tais como: **flexibilidade** suficiente para permitir aos participantes atuarem de acordo com as suas necessidades, especialmente, nas adequações de suas disciplinas ao novo PPP; **ser rico em ferramentas** providenciando oportunidades de diálogos e de conexão entre os utilizadores, como grupos de WhatsApp e Facebook, textos compartilhados no dropbox; **ter consistência**, sem grandes expectativas, notoriedade, porém com a possibilidade de partilhar opiniões e conhecimentos de forma coerente para definir os parâmetros do PPP; **transmitir confiança** a partir de contato e reuniões organizadas, presencial ou online, no sentido de desenvolver um sentimento de pertença e de conforto entre os participantes, respeitando a opinião e sugestões de todos; **ser simples**, ter a preocupação de estruturar o PPP de forma realista e possível no prazo determinado; **ser descentralizado, apoiado, conectado**, ou seja, foram estabelecidas comissões e tarefas para cada grupo de docentes envolvidos que se conectavam via rede com seus pares; **possuir tolerância** relativamente à experimentação e ao fracasso de algumas tarefas que tiveram que ser refeitas várias vezes, respeitando a opinião dos colegas.

Na realidade, esta fase da construção do PPP de Relações Públicas - extraordinária para o curso - serviu também para incentivar alguns docentes a trabalharem com o aprendizado de forma diferenciada:

Os modelos de aprendizagem na era digital apontam a importâncias das redes sociais e dos **hubs** (pontos comuns de conexões) que são pessoas bem conectadas e capazes de estimular e manter o fluxo de conhecimento (SIEMENS, 2006, p.4).

Atividades extensionistas

A segunda abordagem deste grupo de docentes foram as atividades de extensão, muito valorizadas pela Unesp. Segundo a RESOLUÇÃO UNESP Nº 11, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2012 (Pub. no DOE. nº 23, de 03/02/2012, p. 62), extensão é um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma

indissociável, viabilizando uma atividade multidisciplinar, na qual a relação escola-professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, de interação, de influência e de modificação mútua, de desafios e complementaridade. Na Unesp 20% das disciplinas podem ser de cunho extensionista, além dos programas e projetos viabilizados por esta instituição de ensino superior.

Como exemplo de um projeto na área de Comunicação, temos o TID - Terceira Idade Digital -, que atua com o segmento de idosos da Unati - Universidade Aberta à Terceira Idade da Unesp com o objetivo de ensinar o uso das mídias digitais, tais como o acesso à internet e algumas de suas ferramentas de comunicação em rede. As oficinas de informática, como são denominadas, têm como foco atividades estruturadas que trazem suporte para os idosos atuarem no campo da comunicação digital. Deste modo, abriu-se espaço para estudantes de graduação voluntários, com intuito de ampliar as competências transversais destes, utilizando a experiência pedagogicamente, na medida em que se atrela novas tecnologias a outras formas de se relacionar com o conhecimento, com os outros e com o mundo, numa perspectiva colaborativa com os idosos.

Temos também a experiência da “Incubadora de *Cooperativas Populares*” da *Unesp Bauru* (INCOP) - que amplia a visibilidade do movimento do cooperativismo no contexto da agricultura familiar e reafirma seus valores para a comunidade - e o projeto “*Perspectiva*” - que busca trazer **arte e cultura à universidade** e à **comunidade**, abrindo espaço semanal de divulgação para artistas amadores e profissionais de Bauru e região. Estes projetos, de alguma forma, são propostas para ir além dos cursos de formação, pois não contemplam apenas aspectos teóricos e técnicos, mas trabalham conceitos presentes no campo da inovação educacional, tais como autoria, autonomia, cooperação e educação por projetos.

Conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária -PNExt - 2011-2020 (RENEX, 2012), a Universidade deve considerar os conhecimentos gerados com as reais necessidades da sociedade fazendo mudanças e adaptações ao ensino e à pesquisa, para oferecer soluções a problemas eminentes. É na Extensão Universitária o local apropriado para discussão e criação de novas metodologias e tecnologias, com vistas à solução de situações que afligem a população, devendo articular o ensino e a pesquisa, intervindo na solução de situações-problema apresentadas por setores da sociedade (ARAUJO, 2012, p.7).

Conforme esclarece Downes (apud MOTA, 2009), a rede estabelecida numa determinada comunidade (no caso dos idosos, artistas ou agricultores) propicia conexões entre pessoas e conteúdo, constituindo-se no aspecto fundamental da aprendizagem. Enquanto uma rede bem sucedida, este tipo de processo apresenta as propriedades de: descentraliza-

ção; distribuição de forma democrática pela rede; com conteúdo e serviços diferenciados; e dinâmicas (fluidas) inclusivas. A amplificação da aprendizagem, conhecimento e compreensão a partir da extensão de uma rede pessoal é a síntese do conectivismo.

No Projeto TID, por exemplo, os resultados foram extraordinários, o encontro de gerações diferentes, culturas distintas e escolaridades díspares foi vantajoso aos estudantes. Eles possuíam muita informação, mas pouca profundidade e pensamento crítico-reflexivo. Ensinar idosos a trabalhar com a comunicação reticular exigiu muito domínio sobre o assunto e flexibilidade para se comunicar e treinar a “velha geração”. Por sua vez, o segmento de idosos, que contribuiu com suas vivências no grupo, teve que mudar alguns paradigmas e se adaptar à nova realidade, sendo menos conservador e mais flexível ao novo e ao diferente. Assim, o encontro de comunidades diversas trouxe o aprendizado sustentado pelo processo de parceria entre os envolvidos, uma forma de capacitar os profissionais para antecipar e criar respostas às demandas da sociedade.

O programa DCM Internacional

Com o objetivo de repensar a formação do profissional de Comunicação e suas competências na resolução de problemas, criatividade, organização, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, comunicação escrita e oral e raciocínio, características priorizadas no aprendizado ativo, que ganha relevância hoje envolvendo conhecimentos (saber o que fazer), habilidades (saber como fazer ou ter a capacidade de) e atitudes (estar motivado para fazer), realizou-se uma parceria com a Universidade de Sevilha, para implantar o programa “De la clase a la cuenta”, desenvolvido, há vinte anos na Espanha, pela pesquisadora Ana María Cortijo Sánchez (CORTIJO e GARRIDO, 2004).

O presente projeto - implantado em 2014 num convenio entre a Unesp (Brasil) e a Universidade de Sevilha (Espanha) e estabelecendo uma versão internacional para o programa (Da Classe ao Mercado - DCM) - ancora-se em uma metodologia inovadora de ensino-aprendizagem, partindo de situações reais do mercado propostas por um cliente legítimo a equipes de estudantes que se tornam agências de comunicação. De forma competitiva e colaborativa, estas agências de estudantes tem como objetivo atender à demanda do cliente, propiciando uma experiência interativa entre o mercado e a academia e contribuindo para a formação dos estudantes de diferentes cursos, a partir de práticas pedagógicas ativas e diferenciadas. De fato, a intervenção é construída mediante uma rede de indivíduos pertencentes a ambas as universidades pressupondo, nos diversos níveis de experiência humana e profissional, a interdisciplinaridade, a produção coletiva de conhecimento, o trabalho em equipes de alta performance e a criatividade no âmbito da comunicação.

Além disso, o projeto também edifica um grupo investigativo que observa aspectos relacionados ao diálogo intercultural na construção de um espaço de educação à distância,

por meio de uma plataforma de recursos educacionais abertos. Ao mesmo tempo, busca discutir, com base na riqueza dos dados empíricos gerados pelo programa e por meio da utilização da pesquisa-ação, a internacionalização do conhecimento e a implementação da metodologia ativa, potencializada pela interculturalidade da experiência.

O Programa, caminha para sua terceira edição na Unesp/Brasil, trazendo resultados simultaneamente transformadores entre universidade e sociedade, favorecendo a renovação e a ampliação do conceito de “sala de aula”, que deixa de ser a denominação do local físico exclusivo para o ato de aprender e adquire um sentido mais amplo, móvel e aberto, com estrutura ágil e dinâmica, caracterizada por uma efetiva aprendizagem recíproca entre alunos, professores, tutores e a sociedade, que não se prende a quatro paredes.

Se por um lado o Programa original (DCC) e a sua história podem ser compreendidos como um guia para esta nova fase de internacionalização, por outro, há a necessidade de construção de um novo repertório, a partir de outros inter-relacionamentos entre novos sujeitos nesta composição. Nesta lógica, o Programa DCC Internacional ganha uma função social capaz de recompô-lo, ampliá-lo e inová-lo em termos de coesão cultural a partir do diálogo e da colaboração de todos os sujeitos envolvidos no Brasil e na Espanha.

Portanto, a troca de experiências obtidas com outras edições do programa original (DCC) e os procedimentos para a implantação deste modelo no Brasil fazem parte de um exercício de aprendizagem. Uma negociação, entendimentos e subvenções entre os idealizadores do programa na Espanha, os novos colaboradores e parceiros no Brasil, seja ao legitimar os sistemas e os métodos, ao estabelecer as políticas e o estado dos eventos ou ao concretizar as ações básicas, surgem questões sobre a sua implantação que desafiam os envolvidos na sua solução, adequação, em sintonia e sinergia que requerem esforços conjuntos e pessoais de superação, muitas vezes, de visões de mundo particulares. Situações e conjunturas que demandam a aprendizagem para o convívio salutar e, particularmente, acordos, negociações que envolvem a produção de sentidos e significados culturais e sociais cristalizados na formatação e execução do Programa, transformando a experiência em um exercício efetivo de autoaprendizagem multidisciplinar.

Dentre os resultados alcançados, destacam-se: o incentivo e a possibilidade dos docentes e tutores de mudarem suas atitudes em relação ao aprendizado, a fim de alcançar uma concepção teórica da aplicação das tecnologias na educação superior, de reflexões e de abertura para uma nova concepção do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem. É difícil romper o núcleo duro do que é uma instituição de ensino, com series, cursos, notas, aulas por disciplinas, por isso, coube aos professores criar situações em que o conteúdo da aula fizesse sentido para o programa, a fim de que o estudante pudesse entender suas produções e tarefas de forma significativa.

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

Neste programa, o que se faz não é exatamente novo, pois simplesmente transforma teoria em prática, mas motiva os alunos a solucionarem os problemas do cliente apoiados pelos docentes e tutores das diversas áreas especialistas e, com isso, traz a motivação e o consequente aprendizado. Isso sem contar que ainda trabalha aspectos não cognitivos do aprendizado como a capacidade de se expressar, de resolver conflitos no grupo e de ser resiliente.

As práticas pedagógicas e a sala multiuso

Com base neste cenário, na fundamentação teórica apresentada e numa pesquisa com egressos do curso de Relações Públicas da Unesp, como citado anteriormente, o grupo de docentes deu início ao processo de imersão nas metodologias ativas. Antes mesmo da confecção do Projeto Político Pedagógico de Relações Públicas, em 2011, estes professores iniciaram suas participações em eventos formativos realizados pelo Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da Unesp (Cenepp). Neste esforço, passaram a introduzir práticas pedagógicas ativas em suas disciplinas.

Por exemplo, em Teoria, Pesquisa e Opinião Pública I e II, a metodologia de Team-Based Learning (TBL) é incorporada trazendo problemáticas de clientes reais, quando na execução das pesquisas práticas. Um processo que cria oportunidades para o estudante adquirir e aplicar conhecimentos numa sequência de atividades que incluem: preparação individual (pré-classe, feita por conferências, vídeos ou pela técnica de sala de aula invertida); a garantia de preparo ou de prontidão que busca checar se o estudante está capacitado para contribuir com sua equipe e aplicar os conhecimentos na etapa seguinte (realizada por avaliações individuais e coletivas, com apostas ou por meio de software como kahoot ou outros) e, finalmente, a última fase que deve ocupar a maior parte da carga horária: a aplicação dos conhecimentos (conceitos) adquiridos por meio da resolução de situações problema (casos-clínicos e situações reais, por exemplo).

Também na disciplina Laboratório de Relações Públicas I, os modelos de metodologias ativas de ensino, aulas práticas e atividades extensionistas estão sendo contemplados. Com o objetivo de estudar aportes teóricos e práticos da profissão de Relações Públicas, se fundamenta na formação repertorial do estudante, por meio de estudos preparatórios e de aplicação de atividades de TBL, além da prática extensionista, mediante estudo de uma empresa real e incentivo à formação científica, no qual o aluno

prática o exercício da pesquisa para fundamentar o desenvolvimento de suas atividades, atingindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A técnica de sala de aula invertida também é usada em algumas disciplinas, tal como no exemplo do Laboratório de Relações Públicas I, cujo objetivo é estudar as interfaces entre Relações Públicas e outras áreas de conhecimento; entender o ambiente organizacional e os desafios para o profissional; analisar casos que envolvem a prática deste profissional e as interfaces com a comunicação e a gestão; e observar o lugar das Relações Públicas nas organizações e sua interdisciplinaridade. E ainda, como a motivação é fator fundamental no processo de ensino, esta metodologia possibilita um espaço para que o professor possa buscar novas formas de incorporar as tecnologias de informação e comunicação na prática docente adotada e sustentada por ambientes virtuais colaborativos.

A criação de uma sala multiuso na Unesp, com equipamentos eletrônicos e estações de trabalhos para até cinco pessoas com televisores, computadores, redes de internet e flip chart em cada uma delas, muda o cenário arquitetônico (a disposição dos alunos na sala) aumentando o desempenho dos estudantes. Além de prover um ambiente para células de aprendizagem ativa, ajuda na avaliação e desenvolvimento crítico, oferece acesso a vídeos, jogos e materiais complementares digitais, importantes para este processo, no qual o aluno é o protagonista no aprendizado.

O neo workshop como atividade de internacionalização

Finalmente, como última experiência a ser relatada neste artigo, temos os denominados “neo workshops”, que são cursos de extensão elaborados para grupos de estudantes interessados em áreas específicas da comunicação tais como, branding, comunicação corporativa, auditoria de imagem, comunicação em rede, entre outros temas, cujo objetivo é colocar os estudantes em contato com especialistas na área levando-os, por exemplo, a universidades estrangeiras e nacionais, à capital do Brasil, às escolas do Exército Brasileiro, ou à Amazônia, enfim locais nos quais possam vivenciar além da viagem, uma imersão cultural na cidade visitada e usufruir de workshops específicos ministrados em oficinas especiais.

CONSIDERAÇÕES

Uma transformação de paradigma não se restringe a incorporar as tecnologias digitais em rede no processo educacional, deve propiciar reflexões e promover ações do trabalho do professor em sala de aula e fora dela. Essa mudança também exige preparo e atualização do docente para as tendências pedagógicas de ensino. Ao incorporar a comunicação reticular no processo de ensino aprendido, o professor deve, além de dominar o

conteúdo, estabelecer uma prática pedagógica que viabilize a construção de conhecimento, pois independentemente das tecnologias, o importante neste processo é criar novos espaços de atuação e interação e situações de aprendizagens significativas.

Na esteira da necessidade de se inserir nesta nova ambiência da comunicação digital, mesmo que tardiamente, estas intervenções no ensino de comunicação têm surgido todo um espectro de viabilidades resolutivas sob os problemas enfrentados no ensino, a partir de estratégias de comunicação com ênfase no aprendizado ativo. A ideia foi incorporar elementos da comunicação reticular (em rede) para gerar com isso a propulsão de uma nova linguagem relacional entre estudantes e docentes, de modo a estabelecer um diálogo coerente e fundamentalmente provocativo.

Os meios de comunicação, as pessoas e as empresas ou organizações estão sendo desafiadas pela velocidade das informações, pelos fluxos abertos em tempo real das redes e da comunicação digital. Os resultados destas experiências, conforme relatado, foram possibilitados e, de certo modo, ampliados pela comunicação digital. Se observarmos atentamente vemos que neste mundo moderno, nossa habilidade de aprender e se adaptar, especialmente sobre o que vamos utilizar amanhã, é mais importante do que aquilo que sabemos hoje, pois o conhecimento se recicla e as pessoas precisam acompanhar aprendendo sempre. Por isso, como diz Siemens (2004, p 9), o desafio da aprendizagem está em “ativar o conhecimento até o ponto da aplicação” ou seja, motivar, criar interesse num constante aprendizado. Na ótica do autor: é mais importante o tubo do que o conteúdo dentro dele.

Assim, observou-se durante estas intervenções que as movimentações ocorridas, face às diferentes atividades implantadas na FAAC/Unesp têm propiciado relevantes resultados no comportamento dos gestores, dos professores e alunos em termos de aprender a aprender. Também os impactos podem ser medidos pela motivação dos alunos para o estudo e melhores desempenhos. Por exemplo, na 1ª edição do programa “Da Classe a o mercado” foram inscritos quatro grupos de cinco alunos, na 2ª Edição oito grupos e na 3ª Edição, em 2016, doze grupos que incluem alunos de todos os cursos da FAAC (Arquitetura, Artes, Radialismo, Relações Públicas e Design).

Em resumo, foi possível desenvolver um processo que atende os domínios cognitivo (do saber), afetivo (dos sentimentos) e psicomotor (do fazer), atendendo, com essas diferentes atividades e práticas pedagógicas, pelo menos em parte, os objetivos educacionais de: conhecimento, compreensão, aplicação, síntese e avaliação.

Referências

ARAÚJO, Maria Amélia M. de, et all. *Guia de extensão Universitária da Unesp 2012/Unesp, Pro reitoria de Extensão*. 3ª. Ed. São Paulo: Unesp/Proex. Disponível: <http://www.unesp.br/proex>. Acesso em 15/11/2016.

CORTIJO SANCHEZ, Ana María. y GARRIDO LORA, Manuel. *Innovación en la creatividad publicitaria: nuevos medios, nuevas técnicas y nuevas tecnologías*. Actas II Symposium de profesores universitarios de creatividad publicitaria. Universidad de Sevilla, España, 2004

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTT, Moacir. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

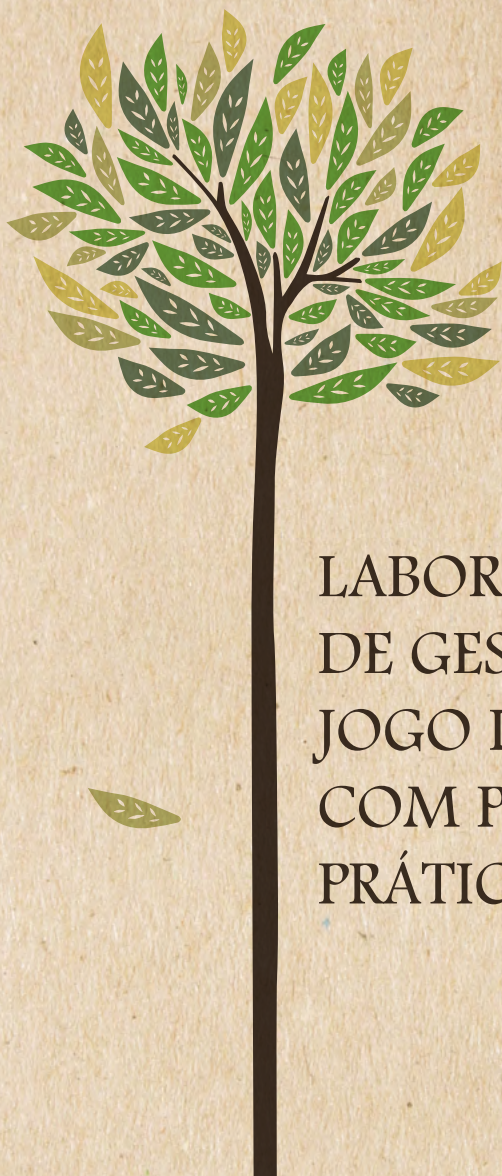
MOTA, José Carlos (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na rede*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialidade Pedagogia do e-Learning, Universidade Aberta, Portugal. Disponível em: <http://orfeu.org/weblearning20/>. Acesso em 18/10/2010.

SIEMENS, George (2004). *Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital*. Disponível em: http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo. Acesso em 26/10/2016.

_____ (2006). *Knowing Knowledge*. Disponível em: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf. Acesso em 30/10/2016.

_____ (2008a). *Uma breve história da aprendizagem em rede*. Disponível em: http://www.4shared.com/get/202265222/4766eae6/Uma_breve_historia_da_aprendiz.html. Acesso em 18/10/2016.

IDC-EMC Corporation. *Extraindo valor do caos-elaborado*. Disponível em: <http://computerworld.com.br/tecnologia/2011/06/28/volume-de-dados-no-mundo-mais-que-dobra-a-cada-dois-anos>. Acesso em 31/10/2016.



07

LABORATÓRIO
DE GESTÃO:
JOGO DE EMPRESAS
COM PESQUISA PARA A
PRÁTICA GERENCIAL

Antonio Carlos Aidar Sauaia, USP, São Paulo, Brasil

- Sumário
- Próximo capítulo

Resumo

As aulas expositivas para formação gerencial não mais preenchem as expectativas da sociedade do conhecimento, hoje apoiada por modernas tecnologias de informação e comunicação (MOODLE). Revisitou-se aqui a forma inovadora de conduzir jogos de empresas que combinou múltiplas estratégias educacionais. Examinou-se em um estudo descritivo, bibliográfico e documental a metodologia do Laboratório de Gestão, cobrindo 30 anos (1986–2016) de pesquisas no SimuLab - FEA/USP-SP. Diversas estratégias de ensino e aprendizagem têm sido criteriosamente associadas aos jogos de empresas para desafiar estudantes e professores a praticarem conhecimentos e habilidades, construindo uma prontidão gerencial. Índícios (fracos) e evidências (fortes) permitiram medir e avaliar a aprendizagem, crítica e científica. As conquistas multi, inter e transdisciplinares em Ciências Sociais Aplicadas avançam para outras áreas do saber como a Engenharia, a Saúde, a Comunicação e as Relações Públicas.

Palavras-chave: Laboratório de gestão; Jogo de empresas; Pesquisa; Formação crítica e científica; Comunicação; Relações Públicas.

Objetivos do capítulo

- Apresentar a metodologia ativa, que alia educação gerencial com pesquisa, do Laboratório de Gestão da FEA/USP-SP.
- Descrever a forma inovadora de conduzir jogos de empresas do SimuLab, relatando resultados alcançados combinando múltiplas estratégias educacionais.
- Descrever, em breve histórico, a evolução das pesquisas do Laboratório de Gestão.

INTRODUÇÃO

A formação superior desde os tempos imemoriais adota as aulas expositivas como principal estratégia para veicular conteúdos – teorias, conceitos, modelos e técnicas. No passado, a sala de aula era controlada com base no respeito ao professor. O silêncio imperava para que todos pudessem ouvir a preleção. Havia um contrato tácito cumprido pelos presentes de maneira natural.

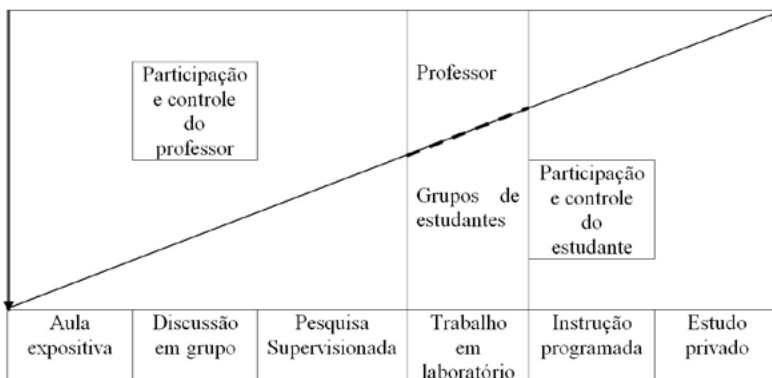
As novas gerações foram educadas com base em novos valores e ganharam liberdades potencializadas pela família, pelas tecnologias, pelas redes sociais e pelo ambiente.

Na medida em que as tecnologias de informação e comunicação foram apropriadas pelos indivíduos da sociedade, esses se libertaram do ritmo lento e compassado estabelecido na academia pelo educador. Os jovens das novas gerações são iniciados precocemente nas tecnologias digitais que lhes conferem autonomia em processos velozes e autodidatas, seja em relacionamentos, em jogos ou em cursos realizados em ambientes virtuais de aprendizagem. Esta liberdade praticada fora da academia estabelece um novo paradigma que empodera o indivíduo. Ao retornar à velha escola, o estudante acaba tolhido quanto ao ritmo, sofrendo desinteresse e perda de atenção aos conteúdos apresentados de forma metódica.

Por outro lado, com o modelo tradicional sob seu domínio, o professor em geral limita-se a pedir atenção, falar mais alto, usar imagens para ilustrar sua fala, o que nem sempre se dá através de uma dinâmica que estimule a curiosidade do estudante moderno, cada vez mais acostumado a conduzir seu processo de investigação em ritmo próprio, em busca de respostas a suas curiosidades. Estudantes desestimulados perdem o foco na aula e buscam outras atividades de interesse, o que irrita o professor e prejudica a produtividade do processo como um todo.

O advento de métodos ativos que se sucedem no tempo tem seu mérito, apesar dos efeitos indesejados, como a perda do controle total pelo docente. Através deles se busca compartilhar, no processo educacional, a clássica responsabilidade docente com o estudante, objeto de seu trabalho. O grande desafio educacional foi compreendido por Brown e Atkins (1998) há muitos anos (Figura 1). A sociedade do conhecimento está cada vez mais desafiada a criar condições para que os agentes educacionais, educadores e estudantes, potencializem a aprendizagem, compartilhando o tempo, o significado e o entendimento dele resultantes.

Figura 1: Participação do professor e dos estudantes nas atividades educacionais.



Fonte: Brown e Atkins, 1988

Os métodos ativos SimuLab se situam como trabalhos laboratoriais, para assegurar a participação de estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem. Na sociedade do conhecimento, as tarefas dos agentes – educadores e estudantes - estarão cada vez mais balanceadas, tornando a aprendizagem um processo colaborativo, participativo, visando ao aproveitamento ampliado e sustentável, propiciando maior retenção e melhor transposição a outros ambientes acadêmicos e profissionais.

Com o propósito de aprofundar o conhecimento nesta área de estratégias ativas de ensino e aprendizagem, Sauaia criou na FEA/USP-SP o SimuLab, grupo que investiga problemas organizacionais em três linhas de pesquisas:

1. Simuladores organizacionais (artefatos)
2. Processos de aprendizagem vivencial (jogos de empresas)
3. Estudos comparados de Economia e Estratégia

Estudantes de graduação, de pós-graduação, docentes, pesquisadores e profissionais têm participado de ambientes apoiados por jogos, vivenciado, apreendido e compreendido variados processos coletivos de gestão, ao praticarem conhecimentos, exercitarem competências, desenvolvendo insights para sua prontidão atitudinal. Este é o tema central deste capítulo.

TRAJETÓRIA

Antônio Sauaia, criador do SimuLab, engenheiro eletricitista (POLI, 74), retornou em 1983 aos seus estudos acadêmicos na FEA/USP-SP, após 12 anos de atividades profissionais coordenando projetos de serviços no setor de Telecomunicações. Encontrou campo fértil para ressignificar sua carreira prática no curso noturno de pós-graduação em Administração Financeira da ADIFEA (Associação dos Diplomados pela FEA). Esta experiência despertou seu interesse pelos estudos e o aproximou do metrado em Controladoria e Contabilidade, criando-lhe uma oportunidade de concorrer a uma vaga de Auxiliar de Ensino e ingressar, como docente em 1986, no departamento de Administração, para conduzir uma disciplina prática. Aí teve início sua carreira de pesquisador cujos achados serão relatados a seguir.

Ao assumir a posição de Auxiliar de Ensino, Sauaia já havia obtido os créditos do programa de metrado em Contabilidade e Controladoria. Começou sua prática docente replicando em sala de aula as mesmas atividades com jogos de empresas que eram adotadas por seus colegas mais experientes. Enquanto aprendia a conduzir as dinâmicas, observava diferentes níveis de envolvimento dos estudantes.

O SIMULADOR E O JOGO: CONCEITOS COMPLEMENTARES

O simulador pode ser caracterizado por dois aspectos básicos: o modelo, que reproduz de maneira simplificada a realidade complexa; o sistema objeto como sendo o tema da experiência, ou seja, o contexto de prática. Com ele operamos jogos lúdicos, com a finalidade de passatempo, ou educativos, com a finalidade de treinamento.

Para Elgood (1987), o modelo descreve o mecanismo pelo qual as decisões tomadas geram resultados, associados à vida real. O jogo atende a quatro condições:

1. Tem estrutura evidente para ser reconhecida, sempre que utilizada;
2. Confronta os participantes com mudanças que decorram de suas escolhas;
3. Indica antecipadamente um critério segundo o qual se ganha ou perde;
4. Exige, para operar dados, documentos e materiais, administrativos ou comportamentais.

Os simuladores representam uma das mais sofisticadas e promissoras formas de se usar a tecnologia nas áreas de educação e pesquisa gerenciais. Com o desenvolvimento das telecomunicações e dos computadores, constituem a forma de educação mais orientada para a ação. Os esforços feitos para compreendermos melhor seu uso no ensino e na pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de artefatos cada vez mais eficazes (LARRÉCHÉ, 1987, p. 568). Resultam da evolução dos recursos didáticos apoiados por microcomputadores e dos recursos de investigação baseada em experimentos vivenciais.

Simon (1976, p.19) afirmava que se cria um bom atleta quando o homem, inatamente bem dotado, à força de prática, aprendizado e experiência transforma esses dons naturais em habilidade perfeita. Por analogia, cria-se um bom executivo quando o homem, possuidor de talentos naturais (inteligência e capacidade de exercer influência sobre seus semelhantes) à força do trabalho, estudo e amadurecimento transforma essas qualidades em habilidade perfeita. As habilidades exigidas nas atividades de tomada de decisão como coleta de dados, estruturação e escolha são tão assimiláveis e suscetíveis de treinamento quanto as habilidades exigidas para jogar uma boa partida de futebol.

O jogo, atividade livre, agradável e divertida encerra em sua essência um sentido maior do que a simples manifestação de uma necessidade, encerra uma significação (Monteiro, 1979). Assemelha-se a uma recreação sujeitas a certas regras e existe dentro de limites de tempo e de espaço. Desenvolve-se num campo previamente delimitado e exige uma ordem para sua consecução. Dá espaço à capacidade criativa da criança, apagada no adulto. Devolve energia fascinante que nos faz ir e vir, trocar e transformar, construir o encontro do homem consigo mesmo, com os outros e com o universo.

Os jogos gerenciais representam uma categoria distinta que merece destaque. Podem ser categorizados de diferentes maneiras. Comparativos, competitivos ou colaborativos, baseiam-se numa descrição inicial através da qual se conhece o contexto em que serão

feitas as intervenções dos participantes, que desempenham papéis gerenciais. O jogo pode ser classificado como funcional, quando abrange uma função existente na empresa, ou geral, quando várias funções empresariais estão presentes.

Dependendo do mecanismo de decisão-resultado, os jogos podem ser determinísticos (mecanismo rígido), como adivinhação, resolução de problemas, labirinto, exercícios “in basket”, análise de dados, etc., ou podem ser probabilísticos (mecanismo variável), no caso dos jogos interativos, dos comportamentais, das encenações ou que envolvam tarefas práticas.

O grau de complexidade é outro elemento-chave, posto que estabelece o nível de engajamento e participação. Os modelos mais detalhados, com muitas variáveis, podem até ser mais abrangentes e descrever a realidade com mais detalhes, mas sua complexidade pode não se ajustar ao preparo do professor, ao perfil do público, ao número de participantes e ao tempo disponível, dados os objetivos de aprendizagem.

Nas décadas de 70 e 80, era comum os modelos dos simuladores apresentarem diversas limitações técnicas, como o número máximo de equipes participantes, o número máximo de rodadas e o conteúdo limitado dos relatórios de saída emitidos pelo programa de computador que rodava *in batch*, em equipamentos de grande porte. O advento dos microcomputadores e as novas gerações de ferramentas tecnológicas geraram programas baseados em novas arquiteturas, sem as mesmas restrições. As bases de dados e as novas linguagens de programação potencializaram as aplicações web, que através de ambientes virtuais de aprendizagem (MOODLE), passaram a estar disponíveis para acesso ininterrupto de estudantes e professores durante as 24h do dia (www.simulab.com.br/ead).

As disciplinas antes limitadas às horas de sala de aula, expandiram seu horário e seu domínio nas atividades semipresenciais e nos programas não presenciais (EaD), oferecendo autonomia e espaço ampliado para que o estudante possa exercer sua livre iniciativa de maneira crescente num processo autônomo de aprendizagem autodirigida.

ASSIMETRIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os anos de experiência docente conduzindo jogos de empresas levaram Suaia a observar respostas diferentes dos estudantes. Ao final de um semestre letivo, dois estudantes se despediram e compartilharam experiências únicas e pessoais:

Professor, muito obrigado pela experiência. Descobri nesta disciplina que, no futuro, depois de fazer meu ‘pé de meia’ e adquirir alguma experiência em empresas, pretendo ter meu próprio negócio. Quero ser um empreendedor.

Enquanto este se afastava, o segundo aproximou-se:

Professor, eu não via a hora de acabar a disciplina. Descobri nesta disciplina que não tenho perfil para aguentar situações de pressão e incerteza. Vou procurar uma boa organi-

zação e fazer carreira segura até a minha aposentadoria.

A reflexão que se pode fazer é que o mesmo ambiente propiciou experiências distintas e, em decorrência, produziu diferente aprendizagem e autoconhecimento dos participantes. Mais importante do que o prazer ou desprazer em participar da disciplina, foi a oportunidade de vivenciarem situações, em curto período de quatro meses, que sinalizaram alertas e ações futuras para o planejamento da carreira profissional. Este é um dos importantes objetivos das disciplinas de prática na formação acadêmica de graduação, nem sempre alcançado ao final do semestre letivo nas disciplinas de conteúdo.

A aprendizagem de Sauaia sobre o método educacional começava a produzir alguma resposta junto aos estudantes da graduação e, por vezes, professores do Departamento de Administração comentavam informalmente que “os estudantes consideram a disciplina divertida”. Era muito bom ouvir tais comentários, pois aprender com prazer e envolvimento é reconhecido pelos pesquisadores em andragogia e em neurociência como condição altamente positiva e desejável. A despeito da satisfação e da dimensão lúdica presente nos jogos de empresas, esta fala recorrente estimulou-me a investigar se, além de propiciar satisfação, os jogos eram promotores de aprendizagem. Nos anos que se seguiram (1991 a 1995), foi realizada a pesquisa de doutorado, baseada em *survey* cuidadosamente conduzido, que investigou os aspectos da satisfação e da aprendizagem percebidas nos jogos de empresas por acadêmicos e profissionais.

SATISFAÇÃO E APRENDIZAGEM EM JOGOS DE EMPRESAS (1991 A 1995)

Diante do conflito do prazer e do desprazer causados na vivência dos jogos de empresas, Sauaia adotou uma postura criativa no sentido de investigar o processo educacional e analisar sua estrutura, suas etapas e variáveis críticas, os critérios de formação de grupos, sua duração e outras características que pudessem aperfeiçoar a condução dos jogos de empresas de maneira significativa para o estudante. Ficou claro que além de ‘medir’ os resultados alcançados pelos estudantes nos jogos de empresas, por meio das notas objetivas, caberia realizar uma ‘avaliação’ subjetiva de seu aproveitamento advindo dessa experiência.

Surgiu naturalmente a curiosidade sobre quais as variáveis que poderiam sinalizar dois aspectos salientes na experiência dos estudantes: a satisfação em participar da vivência e a aprendizagem dela decorrente. Estes dois conceitos tornaram-se o foco da pesquisa de doutorado realizada a partir de uma pesquisa de opinião (*survey*). Ela foi conduzida pessoalmente por Sauaia nas diversas turmas de jogos de empresas, com a finalidade de buscar melhor entendimento do processo e maneiras mais efetivas para medir e avaliar o

aproveitamento dos participantes. Diversas análises multivariadas foram aplicadas à base de dados contendo respostas dos 659 participantes no *survey*. Examinou-se a preferência de homens e mulheres que participaram dos jogos de empresas. Realizou-se uma análise fatorial que identificou dez fatores ortogonais que explicavam 65,8% da variância total das 38 variáveis (Tabela 1). Apareceram em destaque a aprendizagem cognitiva, os parâmetros da vivência e a complexidade.

Tabela 1 - Fatores de aprendizagem vivencial nos Jogos de Empresas

ORDEM	DENOMINAÇÃO DOS FATORES	EIGENVALUE	
		VARIÂNCIA	EXPLICADA
1	Aprendizagem cognitiva	11,664	30,7%
2	Parâmetros da vivência	2,545	6,7%
3	Complexidade	1,984	5,2%
4	Aprendizagem cooperativa	1,549	4,1%
5	Satisfação em <i>Jogos de Empresas</i>	1,491	3,9%
6	Aprendizagem competitiva	1,382	3,6%
7	Aprendizagem afetiva	1,999	3,2%
8	Método de ensino	1,118	2,9%
9	Desempenho da equipe	1,053	2,8%
10	Clima na aprendizagem	1,004	2,6%
Total da variância explicada pelos 10 fatores			65,8%

Fonte: Sauaia, 1995, p. 162.

Aplicou-se também uma análise conglomerados para identificar os quatro tipos atitudinais observados nas respostas coletadas, formalizando quatro diferentes níveis de participação e aproveitamento (Tabela 2) e que receberam denominações decorrentes de criteriosas análises e interpretações:

- S4 - Entusiastas Precavidos (34,4%): os mais envolvidos com o processo vivencial (entusiastas), mas que não deixaram de recorrer à proteção do ambiente laboratorial (precavidos) e ao apoio do administrador do jogo, durante sua experiência gerencial;
- S3 - Empreendedores Determinados (32,6%): além de muito engajados na competição proporcionada pela vivência, destacaram-se pela disposição de enfrentar situações empresariais as mais desafiadoras e complexas, presentes e futuras;
- S2 - Espectadores Unidos (27,0%): por um excesso de autocrítica, presumiram ser insuficiente sua “experiência disponível” e, por isso, refugiaram-se em sua equipe de trabalho (trabalho em equipe = unidos) para assistirem (espectadores) ao

- programa como a uma “aula expositiva”, o método educacional preferido por eles.
- S1 - Críticos Desambientados (6,0%): os mais exigentes (críticos) em relação a todas as dimensões do programa e que, apesar de interessados em “ganhar o jogo”, não conseguiram um grande envolvimento com o ambiente laboratorial;

Tabela 2 - Conglomerados: denominação e composição

CONGLOMERADOS	DENOMINAÇÃO	N	%
S4	Entusiastas Precavidos	227	34,4
S1	Empreendedores Determinados	215	32,6
S2	Espectadores Unidos	178	27,0
S3	Críticos Desambientados	39	6,0
Total		659	100

Obs.: Sn= subgrupos 1; 2; 3; 4; classificados em ordem de tamanho

Fonte: Sauaia, 1995, p. 185.

ALÉM DAS REGRAS DO JOGO DE EMPRESAS (1996 - PRESENTE)

Após 10 anos de estudos, Sauaia (2006) concluiu sua pesquisa de livre docência. Estudos anteriores replicados no Brasil não encontraram correlação entre “conhecimento individual” (CI) de gestores e “desempenho coletivo” (DC) alcançado pelas organizações em jogos de empresas. Nesta pesquisa, que replicou e ampliou as anteriores, foram adotados três referenciais teóricos:

- A lógica econômica (análise dos dados) – neoclássica e neoinstitucional;
- O raciocínio estratégico (síntese dos dados) – decisões para vencer disputas;
- A evolução organizacional que cria conhecimentos dinâmicos no grupo.

A pesquisa qualitativo-descritiva mostrou que o desempenho teve três origens: o conhecimento explícito oriundo da análise econômica (uso eficiente de recursos; racionalidade limitada; custos e ganhos de transação); o conhecimento tácito das escolhas estratégicas (estratégias competitivas e cooperativas coerentes); a evolução organizacional (criação de conhecimento, inovação e empreendedorismo), para além das regras do simulador. Os jogos de empresas revelaram competências não captadas pelos métodos tradicionais. Concluiu-se que o conhecimento acadêmico individual (explícito), apreendido e certificado, deve ser praticado coletiva e sistemicamente para construir significados dinâmicos (tácitos), preparando o gestor para um desempenho superior nas organizações. O exame deste dilema interessa à Academia, que opera a formação de competências baseada em apreensão de conhecimentos, em lugar de compreensão de conhecimentos.

LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM EM ECONOMIA, ESTRATÉGIA E ORGANIZAÇÕES

Resultados das pesquisas laboratoriais mostraram ser efetiva a aprendizagem de Economia, o que torna o simulador uma ferramenta pedagógica recomendada aos educadores (GOLD e STRANG, 1981, p.95). Alguns simuladores do tipo TE - *Total Enterprise Simulation* propiciam o exercício da estratégia abrangendo a empresa no seu todo. Os participantes selecionam a estratégia e determinam as decisões específicas para implementá-las. Os produtos estão condicionados a um ciclo de vida e demandam ações gerenciais para atualizá-los de acordo com as preferências do consumidor. As ações podem ser orientadas em diferentes segmentos de mercado. As decisões cobrem as áreas de marketing, produção, finanças, P&D, expansão ou redução da capacidade instalada, recursos humanos e controle de estoques.

Em um estudo econômico desenvolvido por Sauaia e Kallás (2003, p. 232), examinou-se o dilema de empresas formadoras de preços em um oligopólio: cooperar tacitamente pelos lucros mantendo margens mais elevadas ou competir por maior participação de mercado visando lucros por meio de volumes maiores. Os resultados mostraram que a competição oligopolista destruiu valor dos acionistas transformando lucros em prejuízos, prejudicando os gestores, os acionistas e o governo. Apesar disso, outros stakeholders foram beneficiados como fornecedores, credores e consumidores. A principal conclusão do estudo sugere que há espaços para se cooperar na competição, como resultado de políticas governamentais ou iniciativas empresariais espontâneas.

Gentry et alii (1998, p.62) examinaram as definições conceitual e operacional dos três domínios da aprendizagem vivencial: cognitiva, afetiva e comportamental. Exploraram os dois autores mais citados da área, referindo-se aos estudos de Bloom et alii (1956) e posteriormente de Kolb (1971, 1974 e 1984). A ênfase recai sobre a ideia de que a aprendizagem vivencial focaliza o indivíduo em sua totalidade, racional e emocional, em complementação às tradicionais definições de figuras históricas como Confúcio, Aristóteles, Sófocles, John Dewey e Piaget, para mencionar alguns. Neste estudo que revisitou mais de 20 anos de pesquisas, os autores sugerem a adoção de um relatório final sobre o exercício vivenciado pelos alunos como uma medida objetiva das mudanças cognitivas, algo similar ao que sugeriu McDevitt (1997). A abordagem da pessoa como um todo implica levar em conta o histórico do estudante atentando para a maneira como se apropria do novo conhecimento e o combina com habilidades e atitudes já existentes. Concluem propondo que as medidas de desempenho que captam os aspectos da aprendizagem vivencial devem ser desenvolvidas segundo um processo dinâmico em decorrência dos aspectos de natureza inesperada presentes na vivência.

COMBINANDO O MÉTODO DO CASO COM O JOGO DE EMPRESAS (2005)

O método do caso desenvolvido pela escola de Medicina de Harvard no final do século XIX (CPCL, 2004) foi adotado pelas escolas de Direito e de Administração no início do século XX. A tarefa do instrutor é apoiar a discussão, formular questões, ouvir a argumentação dos estudantes para estruturar seu pensamento no quadro e associá-los a modelos conceituais. Sem ilustrar as melhores condições, servem para destilar experiências gerenciais. Não proveem respostas, mas discussões estruturantes.

Por outro lado, os simuladores organizacionais descrevem uma empresa por meio de um caso que geralmente é apresentado de maneira expositiva e interativa, em seus detalhes técnicos, aos estudantes. De maneira criativa, o caso do simulador pode ser dinamizado como orientam as normas de Harvard. Liderados pelo professor, os estudantes aprendem através de leitura, análise de dados e discussão dos fatos passados descritos do caso. Em seguida, os estudantes se apropriam de um papel gerencial e inicia-se um processo dinâmico orientado para o futuro. Nesta aventura, prevalecem o desafio, a fantasia e a curiosidade, segundo Malone (1981). O contexto real de um ambiente de negócios pode ser demasiado complexo para ser descrito no caso do simulador. Daí ser natural certa simplificação das variáveis do modelo, apenas as mais relevantes. Ambas as abordagens são centradas no participante e se adotadas de forma combinada, podem ser potencializadoras de aprendizagem significativa (SAUAIA, 2006).

LABORATÓRIO DE GESTÃO: JOGO DE EMPRESAS COM PESQUISA APLICADA (2006 - presente).

São três os pilares conceituais do Laboratório de Gestão (Quadro 3) que estruturam o ambiente de educação e pesquisa (SAUAIA, 2013, p. xxi-xxii):

Quadro 3: Desenho conceitual do Laboratório de gestão

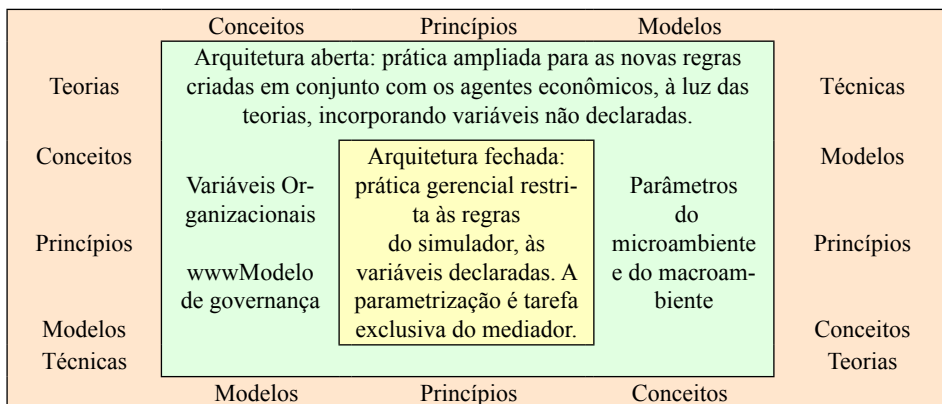
Os 3 Pilares Conceituais	Processos de aprendizagem	Produtos resultantes
Simulador organizacional	Indivíduos assimilam regras econômicas	Modelo mental integrado
Jogo de empresas	Grupos vivenciam a tomada de decisão	Visão gerencial dinâmica e sistêmica
Pesquisa teórico-empírica	Indivíduos estudam um problema de gestão	Resenha; resumo; artigo; monografia

Fonte: Sauaia, 2013, p. xxi

1. Simulador organizacional (elemento tangível) - artefato composto por um conjunto de regras econômicas que descrevem um caso empresarial. Dados qualitativos e quantitativos definem a situação inicial da empresa que deve ser estudada e compreendida sob a perspectiva mercadológica, operacional e financeira. Os participantes assimilam as regras para praticá-las no jogo de empresas, exercitando um modelo mental integrado.
2. Jogo de empresas (elemento intangível) - processo de tomada de decisão onde grupos criteriosamente formados tomam decisões e competem por resultados objetivos. Apesar de os grupos começarem em situação idêntica, o entendimento assimétrico dos dados e os vieses cognitivos conduzem a resultados distintos em decorrência das diferentes competências dos grupos de competição. Os ciclos se repetem e constroem uma visão gerencial dinâmica e sistêmica.
3. Pesquisa aplicada, teórica ou empírica - conduzida pelo participante em seu papel gerencial, do projeto ao relatório de pesquisa (resenha, artigo ou monografia). Identifica-se um problema de gestão para estudar, que possa criar valor à empresa. Na revisão bibliográfica (dados secundários), examinam-se as ferramentas de gestão. Dados primários são coletados no jogo de empresas, quantitativos (relatórios trimestrais) e qualitativos (comportamento gerencial observado, questionado ou entrevistado). Os resultados da análise dos dados são discutidos com base nas teorias. Na conclusão, são destacadas as externalidades positivas e negativas, evidências da aprendizagem vivencial que alertam para a gestão das empresas reais. Centenas de artigos têm sido produzidos, focalizando uma área funcional presente no jogo de empresas geral adotado no SimuLab.

Os ambientes laboratoriais SimuLab estão representados na Figura 2. Ao centro foi representado o laboratório de arquitetura fechada, em que a prática gerencial se condiciona às regras econômicas do simulador e às incertezas do mercado competitivo. Cabe ao mediador, planejar, parametrizar o ambiente e comunicar os dados definidos. Em torno desta área central, encontra-se a arquitetura aberta em que se amplia a prática para as novas regras criadas em conjunto com os agentes econômicos e amplia a liberdade com as variáveis não declaradas. No nível externo, encontram-se as teorias, os conceitos, princípios, modelos e técnicas que apoiam os estudos realizados pelos participantes abordando problemas de pesquisa experimental: economia experimental, estratégia experimental e experimentos em organizações evolucionárias.

Figura 2: Modelo conceitual do Laboratório de Gestão Empresarial.



Fonte: Suaia, 2006, p. 232

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Problema de pesquisa e objetivo do estudo

As aulas expositivas, estratégias educacionais ancoradas no paradigma tradicional, têm sido adotadas com grande frequência na formação gerencial. Entretanto, este formato não preenche as expectativas contemporâneas da nova sociedade do conhecimento, empoderada pelas modernas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com este estudo, pretende-se descrever a forma inovadora de conduzir jogos de empresas concebida em 30 anos de estudos e pesquisas do SimuLab, combinando-se múltiplas estratégias educacionais e relatar alguns resultados alcançados junto aos graduandos, pós-graduandos, educadores e profissionais.

Método de pesquisa

Quanto aos objetivos (GONSALVES, 2007), foi realizado um estudo descritivo cujos procedimentos de coleta de dados foram o bibliográfico e documental. Os dados de natureza qualitativa focalizaram o Laboratório de Gestão, metodologia de ‘educação gerencial com pesquisa’ estudada ao longo de 30 anos (1986–2016) através das pesquisas SimuLab, na FEA/USP/SP. Foram consultadas as monografias dos pesquisadores (www.teses.usp.br), os artigos publicados e documentos internos do SimuLab para a coleta dos dados aqui apresentados

Análise descritiva dos dados

Sauaia (1990 e 1995) produziu os primeiros resultados de pesquisas enquanto aprendia a conduzir os jogos de empresas. Tiveram início as orientações na pós-graduação, o que aproximou novos pesquisadores que traziam seus temas de pesquisa para o contexto laboratorial. Depois que a técnica “jogo de empresas” estava sob aparente domínio no quesito educação gerencial e treinamento, teve início a fase das investigações, potencializada pelo uso combinado do jogo de empresas com diferentes metodologias de pesquisa, no ambiente que se denominou Laboratório de Gestão.

Estudos concluídos

Kallás, graduado em Administração na FEA/USP/SP, trabalhava com BSC na empresa Symnetics, que representava Kaplan e Norton no Brasil, os criadores deste modelo para a gestão da estratégia empresarial. O tema foi trazido ao laboratório (Quadro 2) na forma de um quase-experimento em que se comparou o desempenho de empresas, antes e depois de adotarem o modelo do BSC. Os resultados foram nítidos e renderam elogios à dissertação de mestrado de Kallás (2003). Indicaram que empresas cujo desempenho estava abaixo da média setorial reverteram esta posição e alcançaram desempenho acima da média após adotarem o BSC. Esta dinâmica foi muito enriquecedora ao pesquisador, ao seu orientador e aos graduandos que tiveram a oportunidade de participar de um experimento gerando dados primários e praticando o uso do BSC, o que propiciou a todos uma experiência vivencial do modelo de gestão estudado.

Na ocasião em que Kallás conduzia seu estudo, Sauaia (2003) realizou um quase experimento nas mesmas classes, para observar se conhecimento individual afetaria o desempenho das organizações no jogo de empresas. Para isto, formou os grupos de competição com base no desempenho histórico dos estudantes (média ponderada extraída do histórico escolar), agrupando os seis estudantes com melhor desempenho no grupo 1 e assim por diante em ordem descendente. A análise de correlação da matriz de dados que combinou conhecimento individual e desempenho coletivo não se apresentou significativa. Diante dos resultados surpreendentes, alguns estudantes se perguntaram: - Então, o que estamos fazendo na escola? Este questionamento ingênuo não levou em conta a importância do relacionamento interpessoal nas equipes de gestão. O conhecimento individual pode ser superado pela sinergia de um time capaz de aprender durante o processo, como sugeriu Senge (1990). Este estudo mereceu replicação. Por isso, tornou-se o primeiro de muitos desta pesquisa longitudinal, repetida anualmente desde então. Os resultados têm se mostrado coerentes, dependendo do número de rodadas do jogo de empresas. Apesar de pequena, a variabilidade observada tem justificado novos desenhos para esta pesquisa.

Quadro 1: Inovações concebidas no laboratório de gestão (pesquisas concluídas).

Autor/Ano/Formação	Pergunta-problema/Método	Resultado da pesquisa	Impacto educacional
Sauaia/1990 Profissional e docente	Aula expositiva (AE) ou jogo de empresas (JE)? Survey/Estatística bivariada.	Apesar da maioria preferir JE, alguns preferem aulas expositivas	233 participantes de jogos opinaram e ajudaram na melhoria metodológica
Sauaia/1995 Profissional e docente	Satisfação ou Aprendizagem em JE? Survey/Estatística multivariada.	Satisfação e Aprendizagem dividem espaço nos JE	569 estudantes de jogos opinaram e ajudaram na melhoria metodológica
Kallás/2003 Profissional e estudante	O uso regular do BSC cria valor para as empresas? Experimento.	As empresas usuárias do BSC criaram mais valor na competição	150 estudantes de jogos opinaram e aprenderam o uso prático do BSC
Sauaia/2003 Profissional e docente	Conhecimento Individual garante desempenho coletivo? Quase-experimento.	Somente conhecimento individual não garante melhores resultados.	300 estudantes de jogos observaram a importância da aprendizagem coletiva
HazoffJr/2004; 2012 Empreendedor e docente	Aula expositiva ou centrada no estudante? Experimentos.	Aula centrada no estudante produz melhor participação e retenção.	2143 estudantes de Administração de materiais beneficiados
Sauaia/2006 Docente e pesquisador	O que há para além das regras do jogo? Estudos comparados	O valor criado da lógica econômica, do raciocínio estratégico e da inovação.	10 anos de melhorias contínuas na aplicação dos jogos de empresas
Rosas/2007; 2009 Estudante	Modelo conceitual de empresa nos estágios de criação e crescimento? Empreender B2B. Bibliográfico/Especialistas	Modelo conceitual de um simulador educacional. Modelo operacional aplicado no doutoramento.	200 estudantes praticaram empreendedorismo nas turmas-piloto e geraram dados primários
Oliveira/2009 Docente e estudante	Como aculturar o corpo docente c/ o laboratório de gestão (LG)? Experimentos e surveys.	É efetivo sensibilizar e treinar docentes para educação ativa c/ o LG	25 docentes aculturados; centenas de estudantes do campus Volta Redonda

Wadt/2011 Estudante	Simulador de ambientes macro e microeconômicos apoiam aprendizagem ativa? Estudos comparados.	Modelo conceitual de Simulador para plataforma MOODLE	Testes-piloto com 110 graduandos e 10 pós graduandos para vivência em jogos de empresas
Palombo/2011 Docente e estudante	Instituições afetam o equilíbrio da indústria? Dados em painel/experimentos.	Variáveis institucionais que mais afetam o desempenho de um setor	110 estudantes praticaram as escolhas econômicas sob distintas instituições
M. A. Silva/2013 Docente e estudante	Formação crítica com o LG? Análise bibliográfica/documental	A pesquisa no LG propicia a formação crítica	220 estudantes monitorados e apoiados
Dias/2014 Profissional, docente e estudante	Estilos de aprendizagem Felder-Silvermann em JE. Experimentos.	Estratégias ativas devem ser complementadas com as atividades reflexivas	350 estudantes praticaram logística nas decisões do jogo de empresas
Conejero/2015 Profissional e estudante	Formação crítica e científica/LG. Análise bibliográfica/documental Observação participante.	O ciclo de decisão no LG é metódico e científico, assim como a pesquisa	110 estudantes foram orientados na produção de pesquisas aplicadas
A. M. da Silva/2015 Docente e estudante	Economia e os JE. Replicação experimental de estudos laureados com o Nobel	LG tem validade interna; resultados alinhados com estudos laureados	200 estudantes praticaram e compreenderam efeitos dos conceitos econômicos
Grohs/2015 Profissional, docente e estudante	Aprendizagem reflexiva em JE: uma análise Piagetiana. Exploratória/Participante.	Aprendizagem reflexiva foi observada apesar da diversidade de estudantes	Resultados partilhados em sala de aula e na sessão do congresso SEMEAD

Fonte: Dados desta pesquisa

Hazoff Jr. graduou-se em Engenharia e trabalhava como empreendedor gerenciando negócios próprios em sociedade. Acumulava a profissão de docente em IES privadas e, por isso, inscreveu-se no mestrado da FEA/USP-SP. cursou a disciplina de Laboratório de Gestão no PPGA e entendeu o potencial dos métodos ativos. Aproximou-se do SimuLab em busca de orientação para pesquisa. Desafiado por seu orientador, Hazzof Jr. (2004) aproveitou sua experiência docente de vinte anos para realizar experimentos

controlados em suas classes de graduação, algumas conduzidas de maneira expositiva e outras com atividades centradas nos estudantes. Os resultados indicaram diferenças significativas entre níveis de participação e aproveitamento, em particular nas medidas de retenção do conhecimento, em favor da abordagem ativa. A pesquisa de mestrado evoluiu para o doutorado e foram ampliadas as turmas experimentais. Os resultados publicados por Hazoff (2012) em sua tese reforçaram os achados anteriores.

Os estudos de Sauaia prosseguiram por dez anos examinando o ambiente laboratorial. A questão central desta fase da pesquisa focalizava as ‘fontes de valor’ que justificassem desempenhos tão distintos das empresas laboratoriais, que iniciavam operações em condições idênticas. Foram identificados três construtos que geravam valor nas empresas: a lógica econômica, baseada no domínio e correto uso das regras do simulador para a tomada de decisão; o raciocínio estratégico associado ao posicionamento escolhido pela empresa; e a evolução organizacional, ou seja, os projetos de inovação implementados pelas equipes. Tais resultados foram publicados na tese de livre docência de Sauaia (2006).

Rosas, graduado em Administração, procurou o mestrado para criar um simulador. Diante de tantas opções de simuladores já existentes no mercado, discutiu-se que aspectos seriam de fato inovadores nesta empreitada. O tema Empreendedorismo foi escolhido para ocupar o centro desta pesquisa. Desta forma, nasceu um estudo de Rosas (2006) por meio do qual se buscou criar um modelo conceitual de empresa nos estágios de criação e de crescimento. Os resultados promissores estimularam sua continuidade, sendo concluída anos depois a tese de Rosas (2009) que apresentou um modelo de simulador para empreendedorismo de base tecnológica B2B.

Oliveira fez graduação e mestrado em Administração, no Rio de Janeiro. Já havia trabalhado em empresas e iniciado carreira docente na UFF, em Niterói. Procurou o SimuLab para obtenção de título de doutor. Na época, tornou-se coordenador do curso de Administração que nascia em Volta Redonda, o que propiciou a implantação do Laboratório de Gestão com total liberdade de ação. A introdução da metodologia foi objeto de sua tese (Oliveira, 2009), que versou sobre a implantação do Laboratório de Gestão. Diversos programas vivenciais – oficinas de aculturação do corpo docente - foram realizados tendo os professores como participantes, para assimilarem e compreenderem, de maneira vivencial, a proposta desta metodologia ativa de educação com pesquisa. Outras inovações foram introduzidas na grade de disciplinas que passou a oferecer jogos de empresas em três semestres letivos.

Palombo era economista, mestre em Administração Pública na FGV e iniciara a carreira de professor no Mackenzie. Em busca de titulação para o doutorado, aproximou-se do SimuLab trazendo sua expertise em estudos econométricos. Os estudos em Economia comparada ampliaram o escopo de atividades do grupo e permitiram o desenvolvimento de uma pesquisa que examinou a Influência das Instituições na Conduta e no

Desempenho Econômico das Empresas. Palombo (2011) produziu um estudo baseado em experimentos no Laboratório de Gestão, identificando as variáveis institucionais que mais influenciavam o desempenho de um setor da economia.

Silva (2013) examinou a formação crítica de graduandos no Laboratório de Gestão, tomando decisões e produzindo pesquisas de autoria. Dias (2014) estudou os estilos de aprendizagem, como condicionantes de desempenho, e os associou às atividades reflexivas nos jogos de empresa que supervalorizam a aprendizagem ativa. Conejero (2015) ampliou os estudos de Silva estudando a formação científica no laboratório. Silva (2015) replicou no Laboratório de Gestão estudos laureados com o Nobel. Conferiu validade interna ao ambiente e realçou suas qualidades para experimentos, algumas delas superiores aos desenhos experimentais adotados por economistas. Grohs (2015) produziu uma pesquisa participante que examinou o processo de aprendizagem reflexiva nos jogos de empresas. Concluiu que o ambiente é efetivo, responde às necessidades de aprendizagem e atende eficientemente diferentes perfis de estudantes.

Estudos em andamento

Nos últimos anos (Quadro 2) novos pesquisadores trouxeram variados interesses transdisciplinares para o âmbito do SimuLab, em busca de aprendizagem sobre gestão. Em um estudo que combinou pesquisa participante e documental, Ferreira (2017) reuniu elementos para argumentar em favor da inexigibilidade do Laboratório de Gestão, ajudando a superar o desafio das IES públicas sujeitas às restrições da lei de licitação. Fundamentada a inexigibilidade, professores e coordenadores terão acesso facilitado e poderão, sem burocracia, contratar apoio metodológico e tecnológico para conduzirem jogos com pesquisa em suas turmas de graduação e pós-graduação.

Quadro 2: Inovações concebidas no laboratório de gestão (pesquisas em andamento).

Autor/Ano/For- mação	Pergunta-problema/ Método	Resultado* da pesquisa	Impacto* educa- cional
Ferreira/2017 (*) MBA em Gestão da Inovação na Saúde	LG pode ser considera- do inexigível para sua contratação? Documental/Participante.	Tem enquadramento perfeito e preenche todas as exigências legais	As IES parceiras/Si- muLab podem con- tratar sem burocracia apoio p/ o LG
Santos/2018(*) Mestranda FEA/ USP/SP	Motivação para empre- ender um negócio móvel de alimentação? Survey.	Fatores econômicos agregados nesta pesquisa influenciam as escolhas	Ampliar a compreens- ão sobre o compor- tamento empreen- dedor
Grohs/2018 (*) Doutoranda ECA/USP	Como desenvolver um modelo conceitual de simulador para Relações Públicas? Estudo bibliográfico/do- cumental.	Publicado artigo com a primeira versão do modelo conceitual do simu- lador - XIX SEMEAD – 2016	Estudantes e profes- sores das Relações Públicas poderão praticar conceitos de gestão
Ferreira/2019 (*) Mestr. Profissio- nal FEA/USP/SP	Formação empreendedo- ra no LG? Observação participante.	Participantes do LG assimilam na prática uma prontidão em- prendedora	Estudantes que par- ticiparem dos pilotos e em futuros cursos com LG
Conejero/2020 (*) Doutoranda FEA/USP/SP	Formação crítica/cientí- fica LG? Análise bibliográfica/ documental Observação participante.	Novos referen- ciais: neurociência; liderança; grounded theory.	Treinar estudantes na prática das compe- tências de liderança
Sauaia/2017 Docente e pes- quisador	IES podem beneficiar-se das metodologias ativas SimuLab? Survey; experimentos/ parcerias	Ampliar a rede de IES que da comu- nidade Simulab de forma transdisci- plinar.	Compartilhar com docentes e estudantes os benefícios do LG.

Fonte: Dados desta pesquisa. (*) previsão para conclusão.

Santos iniciou o mestrado em 2016 e focalizou o campo do empreendedorismo. Sua pesquisa de opinião envolveu empreendedores que operam negócios móveis de alimentos na cidade de São Paulo, com a intenção de formatar um modelo conceitual para este negócio. Depois de estudar a aprendizagem reflexiva propiciada pelos jogos de empresas, Grohs vem trabalhando na modelagem de um simulador para Relações Públicas, para fins educacionais. Ferreira pretende formar-se mestre para exercer a docência. Inscreveu-se

no mestrado profissional em empreendedorismo para ampliar seus conhecimentos e habilidades sobre o tema. Conejero, que concluiu o mestrado estudando a formação científica no Laboratório de Gestão, pretende ampliar o referencial teórico para melhor compreender os diversos benefícios da aprendizagem vivencial. Sauaia prossegue coordenando as ações do grupo de pesquisas e identificando novos parceiros para ampliar a comunidade SimuLab (Quadro 2).

Discussão dos resultados

Para ser parte coerente de um texto orientado para a área de Comunicação, entre as ideias apresentadas neste capítulo, foram descritos contextos e experiências que revelassem as inovações criadas pelos pesquisadores que se aproximaram do SimuLab.

A pesquisa de mestrado de Sauaia permitiu desenvolver proficiência no uso da técnica, enquanto praticava a condução dos jogos de empresas em sala de aula e nos treinamentos gerenciais em empresas. Já mestre, criou ao lado dos colegas algumas atividades conjuntas que culminaram na pesquisa de doutoramento. Tal estudo representou grande avanço nos aspectos da pesquisa quantitativa apoiada por técnicas de análise multivariada. Os estudos seguintes contaram, por um lado, com a experiência crescente de Sauaia, a cada pesquisa e por outro, com a curiosidade investigativa dos pesquisadores que se aproximaram do SimuLab. Apesar de bem definidas as três linhas de pesquisa, Sauaia procurou explorar a experiência de cada pesquisador de forma a tornar coerente a nova pesquisa, alinhando-a à carreira acadêmica e profissional, ao processo de aprendizagem e à criação de conhecimentos no Laboratório de Gestão.

Quadro 3: Estrutura de tópicos e estudos recentes no Laboratório de Gestão

Capítulo	Temas	Estudos SimuLab	Ano
1	A transformação das metodologias ativas	Do jogo de empr. ao Lab. Gestão	2011
2	Nativos digitais y aprendizajes	AVA MOODLE + Simulador	2011
3	A aprendizagem ativa e o cérebro	Praticando conceitos microeconômicos no Lab. Gestão	2016
4	Didática do ensino superior	Uma análise Piagetiana dos JE	2015
5	Perfil dos egressos de RP na ECA/USP	-----	-----
6	Inovações pedagógicas e comunicação reticular	Aprendizagem centrada no participante. Lab. de Gestão.	2003 a 2015
7	Laboratório de Gestão: jogo de empresas com pesquisas para a prática gerencial	Laboratório de Gestão	2008;10;13
8	Experiência em Educação Superior	-----	-----
9	Interculturalidade e internacionalização	Parcerias interinstitucionais	2004; 2011
10	Mobilidade estudantil	Estudo sobre evasão escolar	2015

Fonte: Dados desta pesquisa

Praticamente todos esses temas foram investigados no LG, como se pode observar no Quadro 3. Os estudos abordaram medição e avaliação da aprendizagem, o estudo de metodologias aplicadas ao ensino-aprendizagem, a formação intercultural, o divisor tecnológico, a internacionalização e o estudo de casos associado ao jogo de empresas.

A partir de 2003 todos os estudantes de graduação e pós-graduação que cursaram disciplinas apoiadas pelas metodologias SimuLab produziram um artigo científico. Já se passaram 13 anos e centenas de artigos foram criados e encaminhados para congressos e periódicos. Outros compuseram a Parte 2 das três edições do livro-texto. Esta coleção de artigos desafia os membros do SimuLab a prosseguirem na apropriação de seu conteúdo e incorporarem melhorias na metodologia a partir da avaliação desse extenso material, parte disponível em versão física, parte em versão eletrônica.

CONSIDERAÇÕES

Apesar dos 30 anos decorridos, os modestos resultados são muito animadores. Há que se ampliar as parcerias, os cursos, as pesquisas e as publicações aproximando novas IES interessadas em adotar métodos ativos de educação com pesquisa. As experiências aqui descritas foram desenvolvidas no contexto das Ciências Sociais Aplicadas e estão sendo replicadas em outros ambientes educacionais. A transdisciplinaridade tem sido praticada ao longo do tempo, levando o Laboratório de Gestão às áreas de Engenharia, Saúde, Comunicação e Relações Públicas.

Inúmeros temas podem ainda ser examinados com a ajuda dos métodos ativos SimuLab, em particular, o Laboratório de Gestão. Estudos teóricos poderão investigar em profundidade temas relacionados as áreas funcionais explicitadas pelo modelo do simulador: planejamento estratégico e posicionamento de empresas; posicionamento mercadológico, ferramentas e sistemas de marketing, medição de eficiência mercadológica; estratégias de produção e operações, gerenciamento de fatores de produção e medição de eficiência operacional; organização de equipes e gestão de pessoas; ferramentas de gestão financeira, financiamento, alavancagem e indicadores de eficiência financeira; liderança estratégica.

Outros temas não explicitados no modelo do simulador têm sido investigados e poderão ser ampliados. Projetos de inovação trazidos ao contexto laboratorial têm propiciado aprendizagem das variáveis críticas e das relações custo/benefício associadas aos projetos. Em tempos de sustentabilidade, este tema tem sido recorrentemente estudado de diferentes formas. A responsabilidade social na geração de emprego e distribuição de renda; a responsabilidade ambiental e a gestão das externalidades; as políticas específicas voltadas a stakeholders, como consumidores (consumo consciente; logística reversa), fornecedores (negociações contratuais), concorrentes (alianças) e investidores (novas políticas de dividendos).

Diversas metodologias têm sido aplicadas no desenvolvimento das pesquisas apoiadas pelos jogos de empresas. Estudos de caso, pesquisa participante, estudos comparados, experimentos já foram realizados. Planeja-se realizar novas pesquisas qualitativas como *surveys* e outras baseadas no modelo metodológico de *grounded theory*. Não há limites para os avanços neste ambiente de educação gerencial com pesquisa, senão a própria criatividade dos pesquisadores parceiros. A gestão de Relações Públicas tornou-se um projeto para expandir o modelo econômico do simulador industrial SimuLab e estudar a gestão nesta área através indicadores técnicos e comportamentais. Por conta disso, foi introduzida em 2016 na disciplina de graduação da FEA/USP-SP uma atividade orientando os estudantes a elaborarem um vídeo com 60 segundos de duração que apresentasse a ideia central do produto e da empresa. A competição denominada Top de Marketing, premiou as melhores peças de comunicação, e ilustrou, de maneira vivencial, os critérios geralmente adotados pela comunidade profissional.

Referências

BROWN, George; ATKINS, Madeleine. *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge, 1988.

ELGOOD, Chris. *Manual de jogos de treinamento*. São Paulo: Siamar, 1987.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 4. ed. (revisada e atualizada) - Campinas, SP: Alínea, 2007.

KEYS, Joe Bernard; WOLFE, Joseph. *The Role of Management Games and Simulations for Education and Research*. *Journal of Management*, v.16, n.2, pp. 307-336, USA, 1990

LARRÉCHÉ, Jean-Claude. *On Simulations in Business Education and Research*. *Journal of Business Research*. New York: Elsevier Science Publishing, v.15, 1987, p. 559-71.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. *Jogos dramáticos*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SAUAIA, Antônio Carlos Aidar. *Jogos de empresas: tecnologia e aplicação*. 217p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da USP, São Paulo, 1990.

_____. *Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas* - contribuições para a educação gerencial. 273p. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da USP, São Paulo, 1995.

_____. *Monografia Racional*. Anais do 1º. SEMEAD – Seminários em Administração. Volume 01 - Setembro, 1996, p.276-94 - PPGA/FEA/USP/SP.

_____. *Preferências de Homens e Mulheres que participaram de programas de Aprendizagem com Jogos de Empresas*. REAd – Revista Eletrônica de Administração - UFRGS, Porto Alegre, Edição 2 – v. 2, n. 1, p. 1-31, mai/ jun. 1996.

_____. *Gestão Estratégica: um guia prático*. Apostila de disciplina Laboratório de Gestão Empresarial. Programa de Aprendizagem Vivencial, Grupo de Pesquisas SimuLab. FEA/USP/SP, 2006.

_____. *Conhecimento versus desempenho das organizações: Um estudo empírico com jogos de Empresas*. REAd – Revista Eletrônica de Administração - UFRGS, Porto Alegre, Edição 49 - vol. 12 no. 1, jan-fev 2006.

_____. *Cases and Business Games: the perfect match!* In: 33rd Annual ABSEL Conference (Association for Business Simulation and Experiential Learning) - San Francisco, EUA, 2006.

_____. *Gestão Empreendedora em IES's: Aculturação do Corpo Docente com Jogos de Empresas*. VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul – Blumenau, SC, 2006.

_____. *Lógica econômica, raciocínio estratégico e evolução organizacional: além das regras do jogo de empresas*. 276p. Tese (Livre docência em Administração) - Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da USP - São Paulo, 2006.

_____. *Jogos de empresas na educação superior: o que são e para que servem?* (Org.) BOUZADA Marco Aurélio Carino. In: *Jogando Logística no Brasil*. Curitiba, PR: CRV, 2011. Cap. 1 - p. 11-30.

_____. *Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada*. 3^a. ed. Barueri - São Paulo: Manole, 2013.

SENGE, Peter M. *The Fifth Discipline: Art, theory and practice of learning organization*. São Paulo: Best Seller, 1990.

SIMON, Herbert A. *Administrative Behavior*. (3rd ed.) New York: Free Press, 1976.

SIMON, Herbert; EGIDI, Massimo; MARRIS, Robin; VIALE, Riccardo. *Economics, Bounded Rationality and Cognitive Revolution*. England: Edward Elgard Publishing, 1992.

Outras dissertações e teses mencionadas estão disponíveis em: <http://www.teses.usp.br/>



08

DE LA CLASE A
LA CUENTA, UNA
EXPERIENCIA DE
INNOVACIÓN DOCENTE
INTERNACIONAL

Ana Maria Cortijo Sanchez, Universidad de Sevilla, España

- Sumáριο
- Próximo capítulo

Resumen

De la clase a la cuenta internacional (en adelante DCCI), es una experiencia formativa pionera en la que los estudiantes de comunicación (LA CLASE), viven su primer encuentro con un cliente real sin ánimo de lucro (LA CUENTA) para el que trabajan, organizados como pequeñas agencias, para ofrecerles su mejor consejo. Los estudiantes siguen un proceso teórico y práctico (de dieciséis semanas de duración) que les acerca a la cotidianidad de nuestra profesión y les capacita para la cambiante vida profesional, desde la creatividad y el emprendimiento. Tras el proceso de formación, presentan sus trabajos ante un jurado profesional. DCCI nace en 1996 en la Universidad de Sevilla (España) y es transferida como experiencia de innovación docente internacional a la Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (en adelante FAAC) de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (en adelante UNESP) en 2014.

Palabras clave: Creatividad; Innovación; Internacionalización; Emprendimiento; Formación

Objetivos del capítulo

- Presentar el Programa DCCI como una metodología activa de enseñanza para el fomento del autoaprendizaje a través del empoderamiento del alumno al colocarlo en el centro de la acción como actores activos y líderes de su propio proceso formativo, al objeto de capacitarles en competencias transversales de carácter profesional.
- Presentar una descripción de la metodología y del proceso de trabajo adoptado por el programa DCCI.

INTRODUCCIÓN

El mundo está cambiando. Vivimos una revolución tecnológica de trascendencia histórica que está transformando las dimensiones fundamentales de la vida humana: el tiempo y el espacio. Las promesas de la tecnología de la información han abierto nuevos horizontes de creatividad y comunicación, y ofrecen a nuestras sociedades la posibilidad de emprender un proceso de cambio estructural. Los nuevos retos que afrontamos en el siglo XXI, acelerados e incrementados por la crisis internacional, nos llevan a reflexionar

sobre la importancia de todas aquellas disciplinas que, orientadas a partir de políticas y estrategias de innovación, nos permitan generar un mundo sostenible. José Manuel Barroso, Presidente de la Comisión Europea, declaró con motivo del Año Europeo de la Creatividad, 2009:

Independientemente de su campo de trabajo, creadores e innovadores comparten una visión del futuro y de cómo hacer que este sea mejor que el pasado. Europa necesita esa visión más que nunca, en un momento en que queremos liderar los esfuerzos mundiales para superar la crisis y luchar contra el cambio climático.

Desde una visión global, y al margen de localismos, la nueva sociedad que hoy comienza a gestarse, generará nuevos hábitos de vida y cambios culturales importantes. La generación de escenarios reales y escenarios virtuales para una sociedad global o cómo contribuirá la comunicación al desarrollo de esa “nueva ciudadanía terrestre” o “comunidad humanitaria organizada” (MORIN, 1999, p. 65).

En este nuevo modelo sostenible que todos hemos de contribuir a crear, la comunicación adquiere una relevancia especial, promoviendo la transparencia y la accesibilidad a la información y colaborando en la transmisión de nuevos valores y mensajes. Hoy el hecho de comunicar implica intervenir, alterar, modificar, proyectar. Comunicar puede ser un proceso, pero también es el resultado de ese proceso. Comunicar significa, desde una perspectiva actual, interpretar e intervenir el entorno, las ideas, los productos y los servicios de una forma innovadora y sensible a las necesidades de las personas y de las organizaciones, de la sociedad y del mercado. Comunicar es dar forma y significado. La comunicación en todas sus formas es una disciplina tan flexible que puede ser interpretada por cada sociedad o modelo económico en función de sus intereses, aportando calidad de vida, sostenibilidad y mejora en la difusión y comercialización de productos, mensajes e ideas. En palabras de José Antonio Marina: “lo más característico de los seres humanos es hacer proyectos” (Marina, 1993, p. 152). La actividad proyectual unifica el pensamiento y la acción con objeto de construir realidades basadas en objetivos futuros.

El comunicador de un futuro inmediato, no será sólo un trasmisor de mensajes. El nuevo profesional de la comunicación debe ser capaz de moverse en la era del cambio constante, y además a nivel internacional.

Desde DCCI queremos contribuir a la construcción de un nuevo modelo formativo desde el campo de la comunicación, que aporte valor a las personas, objeto de la formación, y a la sociedad para la que las preparamos desde una perspectiva de internacionalización del conocimiento.

DCCI (Da clase a mercado en Brasil) es un programa formativo que se desarrolla

en dieciséis semanas con la participación activa de los estudiantes y profesores participantes. Para conseguir los objetivos marcados es importante seguir el método desarrollado y contrastado a través de veintidós ediciones en la Universidad de Sevilla (España). DCCI quiere ser un punto de encuentro para la reflexión sobre la función social de la universidad pública, la calidad en la formación y para la generación del espíritu emprendedor. Son ya muchas las agencias reales salidas de esta iniciativa.

Cada edición, un jurado profesional de prestigio evalúa los resultados en lo que ya se ha convertido en una referencia para el sector. Entre otros hemos contado con Luis Bassat, Luis Casadevall, Tito Muñoz, Jesús Muñoz etc. Al final del proceso, los estudiantes participantes presentan sus propuestas en un evento público que denominamos “Gala”.

DCCI es, además, un observatorio que nos permite analizar la evolución de las capacidades y aptitudes de nuestros estudiantes, así como experimentar la evolución de la comunicación y especialmente de las relaciones públicas y la publicidad.

DCCI se lleva a cabo gracias a la implicación de los equipos docentes, tanto académicos como profesionales, de las empresas e instituciones promotoras y patrocinadoras, y sobre todo de las personas participantes en cada edición y de los estudiantes de comunicación que colaboran desde el equipo de organización. Hoy DCCI es una auténtica red que se amplía cada edición.

DCCI celebra este curso su 22 edición que, una vez más será un encuentro entre la sociedad, la profesión y la universidad, mediante el desarrollo de valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, la transferencia de conocimiento, el esfuerzo, la innovación y la calidad. Su larga trayectoria le ha valido reconocimientos institucionales: Premio Iberoamericano a la Comunicación Responsable 2016 de la Fundación Corresponsables, el Premio Andalucía Joven 2014 del Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía, y el Premio Bandera de Andalucía 2013 por la provincia de Sevilla (Andalucía-España).

El método se desarrolla en dieciséis semanas divididas en siete fases que vamos a describir de manera muy somera a continuación y para las que se crean herramientas específicas que relacionamos y describimos, si bien en una próxima publicación de mayor extensión se recogerá el método y sus resultados con mayor detalle.

OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS

El objetivo general del programa DCCI es el fomento del autoaprendizaje a través del empoderamiento del alumno, colocándolos en el centro de la acción como actores activos y líderes de su propio proceso formativo, al objeto de capacitarlos en competencias transversales de carácter profesional. Para ello marcamos como objetivos específicos:

- El desarrollo de la participación y escucha activas
- Introducción hábitos de trabajo y trabajo en equipo así como la trasmisión de sistema de trabajo extrapolable a otros casos.
- Generar compromisos y acuerdos.
- Desarrollar la capacidad de análisis e investigación.
- Fomento del espíritu de liderazgo
- Desarrollo de las capacidades de comunicación personales: comunicación oral, comunicación no verbal.
- Desarrollo de destrezas: como operadores, gráficos y audiovisuales, gestores de recursos, creadores de argumentarlos de ventas etc.
- Para ello, ponemos en marcha un completo programa de trabajo que parte de unos requerimientos básicos:

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Tanto en el formato, como en los ritmos, calendario y terminología, buscamos la analogía completa con la vida profesional. Para ello, ponemos en marcha una serie de recursos y procesos.

Terminología

Desde el primer momento buscamos el alejamiento de la actitud pasiva que habitualmente adoptan los estudiantes de niveles superiores, asumiendo que se espera de ellos ser receptores de conocimiento y raramente generadores o creadores. Para despertar una actitud activa, participativa y creativa, utilizamos desde el primer momento una terminología que nos acerca al ámbito profesional y nos aleja del académico. En lugar de tutorías utilizamos el término “reunión”, para los equipo de trabajo el término “agencia”, para el caso sobre el que trabajar “la cuenta”, el problema a resolver es el “briefing”. Hablamos de “calendario de trabajo” en lugar de calendario docente etc. Desde un primer momento esta táctica genera un cambio de actitud que va a favorecer el paulatino empoderamiento de los participantes.

Tipos de reuniones de trabajo y su duración

Los encuentros para seguimiento y revisión del trabajo reciben el nombre de “reuniones”, en lugar de tutorías como sería habitual en la terminología académica. Hay tres tipos de reuniones:

- Externas

Con el coordinador responsable de la fase concreta en que se encuentre el trabajo. Su duración es de 20 minutos de exposición del trabajo realizado y 10 de conclusiones y tareas para la próxima semana. Las citas para estas reuniones deben ser siempre en el

mismo horario y día de la semana.

- Internas

Entre los miembros de la agencia. Su duración es variable pero no recomendamos más de 90 minutos. Se trata de reuniones de puesta en común de resultados. No para trabajar todos juntos. Si se requiere trabajo conjunto, es mejor fraccionar el tiempo en sesiones de 90 minutos cada una.

- Encuentros generales

Para inicio de actividad, presentación de briefing o de jurado, para seguimiento del cliente o para formación en temas específicos. Duración máxima de 90 minutos, con coloquio incluido.

Asistencia a las reuniones de trabajo

Deben asistir todos los miembros de la agencia pero lo pueden hacer de manera física o mediante vídeo conferencia. Asistir a las reuniones con la tarea hecha y las dudas anotadas. Se toman notas en todo momento y cada miembro de la agencia las toma en relación a su área de responsabilidad.

Cada responsable de departamento debe asumir su contenido en las reuniones de trabajo con los coordinadores de cada materia o con el coordinador general.

Número de reuniones de trabajo

- Una mínima por semana con el responsable de cada fase. Se pueden pedir extras si se considera necesario.
- Una reunión interna el día anterior a la cita con el profesor para revisar lo que se va a entregar.
- Una después de la cita con el profesor para extraer conclusiones y marcar nuevas tareas.
- Una entre las dos citas para seguimiento de tareas.
- Una vez por semana reciben la visita de un especialista en el tema de la semana. Generalmente se trata de un profesional en activo, de reconocido prestigio, experto en la materia. Estas sesiones se denominan “workshops” en lugar de clases o seminarios.

Espacios de trabajo

Es importante que el espacio de trabajo no sea el habitual de clase. Optamos por despachos para las reuniones y de salas de presentaciones o reuniones para los encuentros con especialistas o de toda la CLASE. Estos espacios deben estar dotados de conexión a Internet, ordenador, pantalla y proyector. Así mismo las agencias deben buscar su propio espacio para trabajar en equipo. Generalmente optan por alojarse en espacios de trabajo colaborativo.

Las reuniones, tanto con el equipo docente como internas de la agencia deben estar cronometradas y tener un tiempo adjudicado. Para ello contamos con reloj con temporizador que marca los tiempos.

Documentos de trabajo

La puesta en marcha y coordinación del proceso de trabajo requiere de documentos específicos que permiten gestionar los contenidos / tiempo de manera paulatinamente autónoma. Entre estos documentos destacan los que siguen:

- Órdenes del día de las reuniones. Deben previamente consensuarse y enviarse a las personas que participan en la reunión. Incluyen un tiempo adjudicado a cada materia a tratar.
- Conclusiones de reunión. Recogen de manera sencilla, clara y técnica las tareas encomendadas y las decisiones tomadas. Se envían a todos los participantes después de la reunión. Es la hoja de ruta del trabajo semanal. Ambos documentos son responsabilidad del Departamento de Cuentas.
- Calendario general. Documento que recoge las fases y tareas en el marco del período docente. Debe realizarse un seguimiento permanente por parte de cada agencia.
- Informes sobre materias específicas. Se deben enviar el día anterior al profesor que coordina la reunión.

Compromisos que adquieren los participantes

Asumir un reto como DCCI requiere de un compromiso de todo el equipo. Para ello cada agencia debe redactar un documento que firmarán todos los miembros de la misma en el que se comprometen a respetar los acuerdos y la confidencialidad, así como a cumplir con la metodología de trabajo:

- Puntualidad.
- Control del tiempo en las reuniones.
- Cumplimiento de tareas en función del calendario.
- Disponibilidad.
- Transparencia dentro de la agencia.
- Confidencialidad.
- Cooperación y solidaridad con otras agencias: apoyo mutuo.

Equipamiento técnico

Poner en marcha un proceso que no es sólo de planeamiento sino que implica ejecución requiere de unos medios y dispositivos básicos a disposición de los participantes, que relacionamos a continuación:

Equipamiento necesario para las agencias

Ordenadores PC/Mac (uno para cada miembro) equipados con el siguiente software:

- Microsoft Office
- Adobe Photoshop / Indesign / Illustrator / Flash / Premiere / After effects / Dreamweaver
- Programas edición audio (Audacity, garageband, etc)
- Conversores de formatos de vídeo

Y hardware: Lector de tarjetas de memoria o conexión a cámara digital

Cámara de fotos y vídeo digital (Full HD)

Estudio de fotografía digital con el siguiente equipamiento:

- Fondo sin fin blanco/negro
- Equipo de iluminación (softboxes, sombrillas, etc.)
- Fotómetro
- Flash externo a la cámara
- Plató de TV con:
- 2 cámaras profesionales
- Control de realización
- Equipo de iluminación
- Fondo croma

Equipamiento necesario para las presentaciones finales (GALA)

- Salón de actos equipado, con escenario y si es posible backstage y vestuarios.
- Proyector profesional + pantalla de proyección gran formato.
- Iluminación de sala + iluminación de escenario + cañón de luz para seguimiento
- Micrófonos (de mano, de pie, de diadema) + sistema de sonido de alta capacidad
- Cámaras de TV + equipo de realización y mesa de mezclas.
- Conexión a internet de banda ancha para emisión en streaming + servidor streaming

LAS AGENCIAS. COMPOSICIÓN, PERFILES Y FUNCIONES

El trabajo se realiza en equipo, sobre todo la toma de decisiones, respetando el liderazgo de cada responsable de departamento cuando se requieran decisiones que no puedan ser consensuadas.

Las agencias están compuestas por cinco departamentos de un miembro cada uno. No es recomendable formar equipos por criterios de amistad o por motivos personales. El nivel de formación de los participantes es mayoritariamente universitario pero también participan profesionales que desean reciclarse o personas en niveles de formación profesional. En la edición 23 en España, por ejemplo, está previsto que par-

ticipen dos equipo de enseñanza media.

En cuanto al tipo de formación de origen, la mayoría de los participantes son estudiantes de comunicación, de las especialidades de Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo, pero cada vez es más frecuente contar con estudiantes de Bellas Artes, Diseño, Arquitectura, Ingeniería, Derecho, Marketing, Económicas, Ciencias Políticas, Arte dramático, Música, y otras disciplinas. En cuanto al ámbito geográfico de los participantes en España, la mayoría son miembros de la Universidad de Sevilla pero también contamos con participantes de otras universidades (que cursan mediante vídeo conferencia) y de estudiantes Erasmus.

El trabajo se realiza en equipo, sobre todo la toma de decisiones, respetando el liderazgo de cada responsable de departamento cuando se requieran decisiones que no puedan ser consensuadas.

Los departamentos tratan de reproducir la estructura habitual de una agencia de publicidad o de comunicación profesional. La rápida evolución del mercado en nuestro sector genera un constante cambio de denominaciones o incluso la creación de nuevas áreas de trabajo y con ello departamentos. En el sistema DCCI trabajamos con una estructura base que permite adaptaciones en caso de que las agencias lo necesiten o demanden. La estructura base de departamentos está compuesta por: cuentas o coordinación, estrategia y contenidos, creatividad, dirección de arte y diseño y por último, producción y captación de recursos.

Departamento de cuentas / coordinación

El departamento de cuentas o coordinación se ocupa de la comunicación interna y externa. El responsable de cuentas o coordinación debe contribuir a crear un clima adecuado de trabajo, gestionando las reuniones y coordinando el calendario general. Es el portavoz y la imagen de la agencia ante el cliente y sus públicos. Su actividad es continua y transversal al proceso.

A la hora de seleccionar y desarrollar su perfil, el responsable de cuentas debe mostrar y desarrollar capacidad de liderazgo, buen organizador, con capacidad de respuesta en tiempo real y de interlocución con los diversos agentes implicados en el proceso. Ante todo es un gestor de la comunicación externa e interna por lo que debe ser capaz de generar empatía y coordinar equipos de trabajo.

En cuanto a las tareas de este departamento, son todas aquellas que atañen a la coordinación de equipos y puesta en marcha del método de trabajo: seguimiento del calendario y agenda de trabajo, control de tiempos y seguimiento de tareas. Para ello debe ocuparse de la redacción y difusión de documentos de trabajo establecidos. A menudo son los portavoces ante el cliente, u otras personas implicadas en el proyecto y generalmente tiene una participación activa en la presentación final.

Departamento de estratégia

En una primera etapa se ocupa de definir el posicionamiento estratégico de la agencia, definiendo sus claves y mensajes, la estrategia de comunicación a seguir y el plan de acciones propio. Crea el argumentario de comunicación y se asegura de que no haya desviaciones en su aplicación.

En relación a la cuenta, se ocupa del análisis del briefing, el análisis interno (antecedentes, producto o servicio etc.) y externo (públicos y competencia), que lleva a definir un posicionamiento deseado y una estrategia y plan de medios o acciones tácticas para lograrlo. Define los mensajes clave y prepara las pautas para el posterior planteamiento creativo. Durante el desarrollo del proyecto, supervisa que no haya desviación en los objetivos, estrategias y tácticas.

El perfil buscado para este departamento es el de alguien analítico e investigador, que debe desarrollar la capacidad de sacar conclusiones y de reaccionar ante informaciones nuevas.

Sus tareas se desarrollan sobre todo en las primeras fases y entre ellas podemos destacar el análisis del briefing y redacción del contrabriefing, el análisis estratégico interno y externo, la determinación del posicionamiento, definición de mensajes clave, redacción de estrategia de comunicación, determinación del eje de comunicación y elaboración del plan o selección de medios.

Departamento de creatividad

El responsable de creatividad interviene tanto en la creación de la identidad de la agencia como en todas aquellas fases del desarrollo del proyecto que requieren de soluciones creativas o versiones persuasivas de los mensajes. Podemos decir que “versiona” creativamente los mensajes definidos por el departamento de estrategia. Se ocupa de redactar textos, “copys”, proponer “storyboards”, “storytellings”, y otras piezas base para el desarrollo de la creatividad de las propuestas.

Para ello buscamos un perfil abierto al cambio, con capacidades para el pensamiento divergente, expresivo, innovador e informado. Puede tener aptitudes para la escritura creativa (copy) o bien tener aptitudes para la narrativa audiovisual.

Sus tareas comienzan con la definición de la estrategia creativa a partir de la estrategia general, la redacción de textos persuasivos o publicitarios, la redacción de guiones, así como el desarrollo de la línea creativa y su adaptación a los distintos medios definidos.

Departamento de arte y diseño

El responsable de arte y diseño se ocupa de “visualizar” o materializar la línea gráfica y visual, tanto de la agencia como de la propuesta para la cuenta. Junto con el responsable de creatividad, propone la música para las distintas piezas, el estilo, la

iluminación, elección de los colores, la composición de los planos en el caso de piezas audiovisuales etc.

Debe manifestar sensibilidad visual y musical, demostrando interés por la fotografía y la imagen audiovisual así como por las tendencias, estética etc.

En el programa DCCI se ocupa además del desarrollo gráfico del branding y propuestas visuales por lo que debe desarrollar capacidades como operador gráfico.

Sus responsabilidades comprenden la creación y desarrollo de propuestas creativas visuales y sonoras, la ejecución del diseño, la selección de colaboradores que le apoyen en su desarrollo, así como la creación de la marca y el desarrollo de las aplicaciones de la agencia y de la campaña o propuesta.

Departamento de producción y captación de recursos

El responsable de producción se ocupa de materializar las propuestas, conseguir los recursos y colaboradores necesarios para su presentación, la captación de patrocinio, la gestión de proveedores etc. Gestiona y administra los recursos de la agencia.

Para ello debe estar capacitado para la administración de recursos, tanto económicos como humanos, manifestando aptitudes de negociador, ya que debe conseguir y gestionar recursos y tratos beneficiosos para la agencia. Es alguien con una visión práctica y ejecutiva pero capaz de aportar innovación y creatividad desde el plan de producción. A menudo aporta soluciones nuevas en función de los recursos.

Controla el presupuesto, hace el diseño de producción, tanto gráfica como audiovisual, gestiona los colaboradores, el patrocinio y la captación de recursos, tanto económicos como en especies.

FASES DEL PROGRAMA DE TRABAJO

El programa se basa en la resolución de un caso y se compone de siete fases divididas en quince semanas, más una de presentación final. Para cada una de las fases se dispone de recursos y materiales de trabajo específicos.

Fase 1: Presentación del programa y constitución de los equipos de trabajo (en adelante agencias junior).

Semana 1:

Inicio del programa de trabajo: encuentro y presentación de los alumnos participantes. Encuentro profesores-alumnos. Explicación de la metodología de trabajo y calendario general.

Semana 2:

Creación de equipos de trabajo. Inicio de la constitución de las agencias. Detección y

selección de perfiles en función de aptitudes.

Semana 3:

Cierre de la composición de las agencias y puesta en marcha de la metodología de trabajo. Comienzo del trabajo en equipo y por departamentos. Es importante que cada miembro lidere su área.

Departamento de Cuentas: establecer horarios de trabajo / reuniones.

Departamento de Estrategia: primeras propuestas de planteamiento estratégico para la agencia. Análisis de competencia y antecedentes. Análisis interno.

Departamento de Producción: Plan para captación de recursos, agenda de contactos etc.

Fase 2: Identidad corporativa, imagen y plan de acciones de comunicación de las agencias.

Semana 4

Departamento de Estrategia: primeras propuestas de planes estratégicos de agencia. Posicionamiento. Estrategia de comunicación.

Departamento de Creatividad: propuesta de imagen corporativa. Concepto. Naming.

Departamento de Producción. Adquisición de dominios y e-mails corporativos.

Semana 5: desarrollo de la imagen corporativa y plan de comunicación de la agencia.

Departamento de Cuentas: Plan de acciones de patrocinio. Dossier de patrocinio.

Departamento de Arte. Propuesta de imagen corporativa. Marca gráfica.

Departamento de Estrategia: Plan de acciones de comunicación de agencia convencional y no convencional.

Departamento de Creatividad: /Texto corporativo/ claim agencia / copy / propuesta de storyboard del vídeo corporativo de agencia / propuesta de la foto corporativa de agencia.

Departamento de Producción: Plan de producción de vídeo corporativo de agencia y foto corporativa de agencia / Pre-producción

Fase 3: Presentación del briefing del cliente. Contrabriefing. Estrategia de la campaña. Producción del vídeo corporativo y foto corporativa de agencia.

Semana 6

Departamento de Estrategia: Contrabriefing 1/ Análisis del briefing

Departamento de Creatividad y Arte: Estrategia creativa de agencia. 2 Propuesta de foto y vídeo de agencia.

Departamento de Cuentas: Inicio de las acciones de comunicación corporativa de agencia. Redes sociales, marketing directo, RR.PP.

Semana 7

Departamento de Estrategia: Contrabriefing 2 / Análisis de las conclusiones.

Departamento de Producción /arte/creatividad: producción del vídeo corporativo y foto corporativa de agencia.

Departamento de Cuentas: Captación de patrocinio. Acciones de comunicación de agencia.

Semana 8

Departamento de Estrategia: Estrategia de la campaña/ Plan estratégico de la campaña / posicionamiento / mensajes clave / concepto de comunicación.

Departamento de Producción /arte/creatividad: post- producción de vídeo corporativo y foto corporativa de agencia.

Departamento de Cuentas: acciones de comunicación de agencia

Fase 4: Creatividad y plan de medios de la campaña.

Semana 9

Departamento de Creatividad: Creatividad campaña 1/ primeras propuestas de storyboard de spot/ cuña de radio.

Departamento de Arte. Primeras líneas de Dirección de arte de la campaña.

Departamento de Cuentas: acciones de comunicación corporativa de agencia.

Departamento de Estrategia: plan de acciones de la campaña.

Semana 10

Departamento de Creatividad: Creatividad de la campaña 2/ fijar fechas de las propuestas de storyboard de spot / cuña de radio / etc.

Departamento de Arte: Dirección de arte de la campaña.

Departamento de Estrategia: fijar fechas del plan de acciones de la campaña.

Departamento de Producción: Plan de producción.

Departamento de Cuentas: acciones de comunicación de agencia.

Fase 5: Adaptaciones y producción de la campaña.

Semana 11

Departamento de Producción / Estrategia / Creatividad /Arte: Aplicaciones y producción de la creatividad.

Departamento de Cuentas: acciones de comunicación de agencia.

Semana 12

Departamento de Producción/Estrategia/Creatividad/Arte: Aplicaciones y producción de la creatividad.

Presentación de los miembros del jurado.

Fase 6: Creatividad y producción de la presentación.

Semana 13

Departamento de Estrategia/ Creatividad/ Arte/ Cuentas: Propuestas de la presentación.

Departamento de Producción: producción de la campaña.

Semana 14

Departamento de Producción/Estrategia/Creatividad/Arte/Cuentas: producción de la presentación.

Fase 7: Ensayos y Gala

Semana 15

Emisión de los mensajes de las agencias y el jurado (Cliente).

Departamento de Producción/Estrategia/ Creatividad/ Arte /Cuentas: producción de la presentación.

Semana 16

Ensayos agencias. Ensayo general del equipo de organización. Gala. El programa se cierra con la evaluación de resultados.

CONCLUSIONES: UN OBSERVATORIO DE LA FORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

En sus veintidós años de trayectoria, DCCI es hoy un modelo de formación contrastado y en continua evolución, nacido antes de que siquiera se comenzara a hablar del actual Espacio Europeo de Educación Superior (el llamado “Plan Bolonia”).

Su proceso de internacionalización en una primera fase a la Facultad de Arquitectura Artes y Comunicación (FAAC) de la Universidad Estatal Paulista (UNESP/Brasil) y su próxima expansión a otras universidades internacionales, demuestra que el formato es exportable con resultado exitoso. Los estudiantes de hoy, por encima de las diferencias locales, tienen características comunes. Crear un espacio para la formación en su universo de expectativas depende de nuestra capacidad para nuevas metodologías docentes, experiencias participativas capaces de empoderar a las personas objeto de la formación.

A día de hoy se han celebrado ya tres ediciones en Brasil y el programa se consolida, con la participación del sector profesional, de organizaciones e instituciones relevantes como el Ejército de Brasil (CUENTA de la segunda edición) y sobre todo con una excelente acogida no sólo por parte de los estudiantes participantes, sino también de la comunidad.

En España cada día es mayor el nivel de conocimiento de la actividad, habiendo recibido ya varios reconocimientos de carácter institucional: Premio Comunicación Responsable 2016 de la Fundación Corresponsables, Premio Andalucía Joven 2014 del Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía, y Premio Bandera de

Andalucía 2013 por la provincia de Sevilla. Son ya muchas las organizaciones y empresas que han actuado como CUENTA (Gobierno de Andalucía, Coca Cola España, Heineken España, Fundación Europea para la Formación a lo largo de la vida, y muchas otras), las AGENCIAS nacidas de esta iniciativa y los profesionales que han pasado por ella.

El reto que asumimos para el futuro es la coordinación de las ediciones internacionales con una confluencia (de calendario, CUENTA etc.) que permita el desarrollo de un programa docente internacional unificado, desarrollando la figura de las agencias “partners” entre las participantes en España y en Brasil que ya hemos puesto en marcha de manera tímida desde la primera edición brasileña.

Referencias

BARROSO, José Manuel. *Manifiesto por la creatividad y la innovación en Europa*. Unión Europea, Bruselas: 12 de noviembre 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida de consumo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica: 2007

_ *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica: 2013.

CORTIJO, Ana. www.delaclassaalacuenta.com / www.daclasseaomercado.com.br Universidad de Sevilla / UNESP, 2016.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND BOLOGNA PROCESS. Disponible en: <http://www.ehea.info/> Consultado en 01 feb. 2016.

MARINA, José Antonio. *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama, 1993.

MORIN, Edgar. *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Nueva Visión, 2004.

_____ *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2002.

_____ *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1999.



09

INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: ALIANÇAS PARA O ENSINO TRANSFORMADOR

Roseane Andrelo, Unesp, Bauru, Brasil
Raquel Cabral, Unesp, Bauru, Brasil

- Sumário
- Próximo capítulo

Resumo

A globalização dos negócios aliada à mundialização da cultura trouxe mudanças significativas à sociedade. Dentre elas, destacamos a crescente necessidade de relacionamento com públicos de diversas culturas, por parte das organizações. Como consequência, cabe ao ensino superior formar profissionais com competência intercultural. Frente ao exposto, o presente capítulo discute a internacionalização e a interculturalidade como metodologias de ensino transformador. Para isso, além do debate conceitual, foi realizada uma pesquisa com estudantes do curso de Relações Públicas da Unesp que tiveram algum tipo de experiência intercultural proporcionada por processos de internacionalização, como intercâmbio estudantil, estágio de pesquisa no exterior ou intercâmbio solidário. Como resultado, apontam-se propostas de ações para o ensino superior visando fomentar processos de internacionalização que produzam vivências interculturais entre os futuros profissionais da sociedade globalizada.

Palavras-chaves: Internacionalização do ensino; Interculturalidade; Metodologias de ensino.

Objetivos do capítulo

- Refletir sobre a formação de futuros profissionais para atuarem na sociedade globalizada.
- Debater o papel da internacionalização do ensino superior na formação de competências interculturais.
- Propor ações para o ensino superior visando fomentar processos de internacionalização.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o encontro e o confronto de culturas vem se intensificando, dado que no contexto da globalização dos mercados e mundialização da cultura é cada vez maior a demanda por relacionamentos entre organizações e pessoas de distintas culturas.

Para atuar nesse cenário desafiador, muitas instituições de ensino superior estão compreendendo a importância de investir em processos de internacionalização que possam ajudar e apoiar a formação de profissionais que atuarão na empresa do futuro. De fato, tanto para estudantes, como docentes e pesquisadores, experiências interculturais se constituem como oportunidades para conhecer novas perspectivas a respeito de suas áreas de atuação, além de proporcionar o diálogo entre culturas diferentes da própria, o que amplia a concepção de mundo frente aos seus novos desafios.

Diante desse cenário, este texto pretende discutir a importância da internacionalização no âmbito do ensino superior ao proporcionar experiências interculturais que se configuram como práticas metodológicas ativas de apoio à formação de futuros profissionais que atuarão nessa sociedade multicultural. Para tanto, realizamos uma pesquisa com estudantes do curso de Relações Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Bauru (Brasil), que realizaram algum tipo de experiência intercultural proporcionada por processos de internacionalização, como intercâmbio estudantil, estágio de pesquisa no exterior ou intercâmbio solidário. A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2016 e teve como objetivo conhecer as contribuições que a realização da experiência proporcionou para o estudante, além do impacto que esse novo conhecimento produziu em sua formação profissional, considerando que o mercado atual vem demandando, cada vez mais, por profissionais que sejam interculturalmente competentes.

A partir da discussão conceitual sobre internacionalização e interculturalidade e, considerando a percepção dos alunos que participaram da pesquisa, o presente capítulo apresenta propostas para o ensino superior de Relações Públicas, visando fomentar processos de internacionalização que produzam vivências interculturais entre os futuros profissionais da sociedade globalizada.

INTERNACIONALIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR: A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Atualmente, muito se discute sobre os conhecimentos em torno do conceito relacionado à interculturalidade. De fato, o fenômeno não é uma novidade, uma vez que a diversidade de culturas sempre esteve presente na história da humanidade. Entretanto, conforme interpreta Rodrigo-Alsina (2006, p. 15, tradução nossa): “o que caracteriza a interculturalidade atual não são as relações interculturais por si mesmas, mas sim o contexto em que são produzidas e o olhar que está sendo produzido sobre elas”.

Essa reflexão problematiza o fenômeno e também nos aponta outra questão: em que sentido a diversidade cultural vem afetando nossas sociedades, especialmente no

contexto da formação profissional? Quais demandas estão sendo requeridas nas diversas áreas do conhecimento a partir da interação entre culturas distintas? Para Rodrigo-Alsina (2006, p. 16, tradução nossa): “Do âmbito da educação, saúde, comunicação, segurança, administração etc. estão sendo requeridas respostas às novas circunstâncias nas quais os profissionais dos referidos âmbitos se veem envolvidos e para as quais não receberam formação adequada”.

Assim, no dinâmico cenário de relacionamentos das organizações contemporâneas, se acentua o complexo contexto de vulnerabilidade (GRUNIG, FERRARI, FRANÇA, 2003), principalmente diante do crescente processo de internacionalização a que estão submetidas, uma vez que a diversidade cultural apresenta novos desafios no âmbito organizacional. Nesse contexto, torna-se latente a importância da formação de um gestor estratégico, reunindo condições para o desenvolvimento de um profissional interculturalmente competente, o que significa ampliar conhecimentos e habilidades em torno da nova dinâmica da sociedade globalizada.

Partindo dessa realidade, o desenvolvimento de competências interculturais se torna fundamental na educação superior, uma vez que na sociedade globalizada diversas áreas do conhecimento interagem, compartilham informações, fazem intercâmbio de experiências e produzem novos aprendizados diariamente com distintas culturas. Entre essas áreas, a formação específica em Relações Públicas vem demandando uma crescente necessidade de investir em processos de internacionalização, que possam complementar a formação desse profissional que trabalha diretamente com gestão de relacionamentos no âmbito organizacional.

Frente à globalização de mercados e mundialização da cultura, as organizações já não podem ignorar variáveis que afetam diretamente a formulação de estratégias de relacionamento. Portanto, essa realidade vem pressionando o ensino superior em relação à necessidade de se trabalhar o desenvolvimento de competências interculturais entre esses futuros profissionais, que possam prepará-los efetivamente para atuar diante da diversidade cultural (que já faz parte da nossa realidade, inclusive dentro da escola) e na dinâmica e complexa empresa do futuro, ou seja, nas organizações multiculturais da sociedade globalizada.

[...] a multiculturalidade é um fato presente em nossa sociedade e em nossas aulas e, portanto, o sistema educativo não pode dar as costas a esta realidade e deve propor o desafio de uma integração cultural das minorias na perspectiva não de uma mera assimilação, mas de enriquecimento mútuo das culturas majoritárias e minoritárias, como um princípio básico da interculturalidade. (SANDÍN ESTEBAN, 1997, p. 131 apud SILVA, RODRIGUEZ, 2011, p. 124)

De fato, a diversidade cultural, étnica, o racismo e o preconceito vêm produzindo preocupação e reflexão constantes em âmbito formativo tanto dentro como fora da universidade. Embora seja um fenômeno que vem desafiando o ensino fundamental, secundário e, principalmente, o superior, em alguns países, a realidade da diversidade cultural e a imigração são tão intensas a ponto de exigir a criação de processos formativos em *educação intercultural*, que vão além de uma *formação intercultural*. Esta última estaria mais voltada para capacitar uma pessoa a um posto de trabalho específico, enquanto a educação intercultural ampliaria conhecimentos em torno da diversidade cultural integrando uma educação para a cidadania global (NOS ALDÁS, 2010).

Embora mais acentuada em países receptores de imigração, essa realidade alcança todos os continentes e requer um tratamento diferenciado por parte das instituições, principalmente daquelas que formam os futuros profissionais que vão atuar e interagir nessa sociedade multicultural.

De acordo com Besolan (2000, p.16) apud Aneas Álvarez (2014, p. 4), essa realidade vem indicando a necessidade de se desenvolver uma *qualificação profissional intercultural* que poderia ser descrita como:

O conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que as pessoas vão adquirir durante os processos de socialização e / educação / formação intercultural. A qualificação intercultural será considerada um ativo que as pessoas dispõem e que pode se desenvolver ao longo de sua experiência profissional intercultural e que poderá auxiliá-las no desempenho de determinados funções em organizações multiculturais [tradução nossa].

Por outra parte, partindo dessa conceituação, Aneas Álvarez (2014, p. 6) enfatiza que a organização intercultural deve desenvolver algumas condições prévias para a integração na empresa intercultural:

- Deve-se buscar relações interculturais simétricas entre todos os seus membros;
- Seus integrantes devem se sentir integrados tanto cultural, psicológica, como socialmente;
- Todos os integrantes desfrutariam de uma situação laboral legal, justa e equitativa;
- As competências interculturais seriam um valor e um requerimento de qualificação;
- Haveria práticas e políticas de empresa que velariam pela luta contra manifestações racistas ou discriminatórias;
- Os membros dos grupos desfrutariam de um status equitativo. (ANEAS ÁLVAREZ, 2014, p. 6-7, tradução nossa)

Porém, para que seja possível desenvolver uma qualificação profissional intercultural que possa criar esse cenário, é fundamental que se produzam condições para o desenvolvimento de competências interculturais, que segundo a autora (2014, p. 11, tradução nossa), seriam: “um conjunto holístico e aplicado de componentes cognitivos, atitudinais e comportamentais que permitam apreciar e dar resposta às demandas do trabalho e de relacionamento geradas pela diversidade cultural da organização”.

Desse modo, podemos entender que o desenvolvimento de competências interculturais vai além da sensibilidade intercultural e também das competências comunicativas interculturais, uma vez que “trabalhar, dirigir, negociar, vender e desenhar produtos interculturalmente” requer muito mais que uma competência comunicativa (ANEAS ÁLVAREZ, 2014, p. 8, tradução nossa). De fato, a competência intercultural seria aquela que, segundo a autora, permitiria que um médico pudesse atender melhor os seus pacientes procedentes de outros países e culturas, tanto na perspectiva médica como afetiva e assistencial. Do mesmo modo, a competência intercultural capacitaria um profissional de Relações Públicas a criar, por exemplo, um programa de comunicação interna em uma organização multicultural de forma a não apenas incluir, mas integrar efetivamente a diversidade de culturas existentes, produzindo e consolidando a cultura organizacional. Ainda, de forma similar, poderia trabalhar na criação de uma campanha de relacionamento em organizações que iniciam processos de internacionalização e que necessitam atuar e se comunicar em culturas distintas da matriz.

Junto a essa realidade e considerando o contexto da comunicação em que a área de Relações Públicas atua, também cabe observar que a ação dos meios de comunicação vem afetando intensamente o cenário da diversidade cultural, sua representação e nossa maneira de concebê-la, uma vez que:

[...] à medida que o mundo se transforma lentamente numa ‘aldeia global’, a paisagem constituída pela imprensa, os livros, o rádio, a televisão, o cinema, a Internet, para além de um amplo conjunto de dispositivos digitais, contribui para aumentar a visibilidade da diversidade cultural e para formar os nossos gostos, os nossos valores e a nossa concepção de mundo. (UNESCO, 2009, p. 18)

Nesse cenário, é de fundamental importância adquirir conhecimentos e habilidades que possam nos preparar para a leitura e compreensão da diversidade cultural, pois “o aumento da oferta de conteúdos da mídia pode dar lugar a uma falsa diversidade que oculta o fato de que a algumas pessoas só interessa comunicar com as que partilham as mesmas referências culturais” (UNESCO, 2009, p. 19).

Apropriando-nos dessa reflexão, podemos entender que comunicar-se em uma cultura diferente da própria exige mais que uma competência comunicativa, requer co-

nhcimentos sobre os elementos próprios dessa cultura, características culturais relacionadas ao conceito de tempo, valores, sentidos e comportamentos, ou seja,

[...] integrando componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, isso permitirá que a pessoa se comunique, planeje, execute suas funções, resolva problemas, trabalhe em equipe, organize o trabalho ou desenhe e realize produtos ou serviços considerando as necessidades e características culturais do âmbito organizacional. (ANEAS ÁLVAREZ, 2014, p. 9, tradução nossa)

Assim, conforme indica a autora (2014, p. 9, tradução nossa):

Analisando como uma pessoa pode aplicar as referidas competências, independentemente da ocupação ou função que desempenhe e considerando as características da cultura e as relações interculturais, podemos concluir que as características que deveriam ter as competências profissionais para o trabalho em interculturalidade são: a) A transversalidade, b) A consideração dos aspectos mais individuais e subjetivos da pessoa, c) A consideração da influência do contexto no qual se exercem as referidas competências, d) A atenção aos aspectos da tarefa e do relacionamento no trabalho, e) A necessidade de que permitam identificar estratégias ou habilidades complexas de aprendizagem, análise da informação, tomada de decisões etc. e f) A integração de componentes cognitivos, comportamentais e atitudinais assim como sua materialização em comportamentais observáveis.

OLHARES DISCENTES SOBRE EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS

Como se observa e para exemplificar o impacto que algumas experiências no contexto universitário vêm produzindo junto a futuros profissionais ao permitir uma vivência intercultural, como por exemplo, intercâmbios universitários, estágios de pesquisa no exterior e intercâmbios solidários produzidos a partir de processos de internacionalização fomentados por instituições de ensino, de incentivo à pesquisa, empresas e ONGs, realizamos uma pesquisa com estudantes e ex-estudantes do curso de Relações Públicas da Unesp, campus de Bauru (Brasil), a fim de conhecer suas experiências de interação intercultural e o impacto destas na sua formação.

Como metodologia científica, utilizamos a aplicação de um questionário semi-estruturado com questões abertas e fechadas que foi enviado (via e-mail) a estudantes selecionados aleatoriamente. A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2016.

Todos os respondentes realizaram algum tipo de experiência intercultural universitária. As questões buscaram conhecer e mapear a experiência a partir de categorias que pudessem indicar algumas características culturais específicas, como indicadas por Aneas Álvarez (2014), a partir de elementos afetivos, cognitivos e comportamentais que contemplaram aspectos relacionados: ao uso do idioma e apropriação da cultura linguística; a distância hierárquica entre professor/aluno; comportamento no desenvolvimento de trabalhos em grupo; a noção de tempo/horário; produção de sentidos e compreensão de valores (moral, ética e honra); papel e importância do ensino superior na vida dos estudantes. Na etapa final do questionário, eles foram indagados se a experiência intercultural acrescentou algo em termos de conteúdo universitário para a sua profissão e em termos de cultura em geral, além de questioná-los sobre se a experiência havia transformado a forma como eles veem a própria cultura. Por último, perguntamos suas opiniões a respeito de se os cursos de Relações Públicas poderiam fazer algo para facilitar a internacionalização e permitir que mais estudantes pudessem vivenciar uma experiência intercultural.

Os resultados foram tabulados e sua análise considerou aspectos relevantes para orientar docentes e coordenadores de cursos do ensino superior, principalmente, de Relações Públicas, para incrementar ações que possam fomentar processos de internacionalização que produzam vivências interculturais entre os futuros profissionais da sociedade globalizada.

Foram enviados questionários a 12 alunos, escolhidos aleatoriamente, dos quais oito responderam. Dos respondentes, as experiências tiveram motivos variados, como pesquisa de iniciação científica (IC), trabalho voluntário e intercâmbio universitário. A identificação geral dos entrevistados pode ser vista no quadro 1.

Quadro 1 – Identificação dos entrevistados

Identi-ficação	Gênero	Idade	Situação no curso	País de destino	Período	Motivo	Financiamento
R1	Fem.	23 anos	7º. semestre	Alemanha	13 meses 2010/2011 6 meses 2015	Intercâmbio cultural/ ensino médio Au Pair	Não Não
R2	Masc.	22 anos	4º semestre 7º semestre	Chile Espanha	6 meses 2014 3 meses 2016	Intercâmbio universitário Pesquisa de IC	Sim, AUGM Sim, Fapesp
R3	Fem.	21 anos	7º. semestre	Espanha	2 meses 2015	Pesquisa de IC	Sim, Fapesp
R4	Fem	24 anos	7º. semestre	Espanha	6 meses 2015	Intercâmbio universitário	Não
R5	Fem	22 anos	7º. semestre	República Tcheca	45 dias 2015	Trabalho voluntário	Não
R6	Fem	24 anos	Formada em 2015	Espanha	1 mês 2013	Programa Top Espanha	Sim, Santander
R7	Fem	24 anos	Formada em 2016	Inglaterra	4 meses 2013	Pesquisa de IC	Sim, Fapesp
R8	Fem	23 anos	Formada em 2016	Chile	6 meses 2014	Intercâmbio universitário	Sim, Santander

Fonte: Elaborado pelas autoras

No que diz respeito ao idioma, a habilidade linguística pode ser considerada essencial para o processo comunicativo com pessoas de outras culturas. Por meio dela, concretiza-se a diversidade cultural. É a partir da língua que os códigos culturais se traduzem em estruturas de significados que se manifestam mediante a fala, as expressões corporais e artísticas e as variáveis comportamentais.

Entre os respondentes, percebe-se que, em geral, o idioma não chegou a ser uma barreira para a comunicação. Porém, houve situações em que a ausência de uma boa compreensão da língua estrangeira trouxe limitações para o cumprimento dos objetivos de viagem, mesmo para os países de fala espanhola, considerada próxima ao português.

No começo foi difícil me comunicar em espanhol, pois não sabia muito. Comunicava-me em inglês mesmo. Mas como o espanhol tem algumas semelhanças com a língua portuguesa não era impossível compreender o que eles estavam dizendo. No começo das aulas não sabia muitas palavras e

isso dificultava um pouco o processo de aprendizado no que se refere ao conteúdo das matérias. (R2, ao relatar o intercâmbio para o Chile, 2016).

No que tange as relações interpessoais, sobretudo quando a distância hierárquica entre alunos e professores, a percepção dos respondentes demonstra diferenças marcantes entre a vivência que tiveram no país de destino para intercâmbio e no Brasil, ainda que relativizem sua experiência, demonstrando que, mais do que uma “cultura geral”, havia pessoas com diferentes posturas, mesmo que nascidas na mesma localidade.

O professor é sempre tratado com extremo respeito, há muita disciplina por parte dos alunos e os pais são constantemente informados sobre o que acontece na escola – o relacionamento entre professores e pais é muito próximo. Acredito que a distância hierárquica seja relativa entre alunos e professores, dependendo da abertura que o professor dá: por mais que devemos sempre tratá-los com respeito (chamar de Sr. e Sra. e somente pelo sobrenome), há possibilidade de relacionamentos mais próximos com os alunos, se o professor está aberto a isso. (R1, 2016)

No Chile, senti uma grande distância hierárquica entre alunos e professores. Não há diálogo fora da sala de aula. Também não havia grande motivação dos estudantes em participar das classes (mas não sei dizer se isso ocorreu pelo curso ou sala em que estudei, pois conheci outros brasileiros que estudavam em outros cursos que diziam ser melhor que no Brasil o ensino e participação dos alunos, porém isso não se confirmou comigo). Na Espanha foi diferente, a aproximação entre professor e aluno é boa, não com todos os professores obviamente. Mas não se limita a hierarquia entre professor e aluno. O ensino e a participação dos alunos são MUITO bons. (R2, 2016)

Aos respondentes, também foi solicitado que avaliassem questões culturais, como: noção de tempo/horário; valores da sociedade em geral, como moral, ética e honra e o papel do ensino superior na vida dos estudantes. Os resultados estão sintetizados no quadro 2.

Quadro 2 – Análise de questões culturais

<p>Noção de tempo/horário</p>	<p>“O tempo é muito valioso na sociedade alemã, sendo assim tenta-se não desperdiçá-lo em coisas triviais como em: filas de supermercados, transporte público, eventos e reuniões – tudo é extremamente pontual e cronometrado” (R1)</p> <p>“Tanto na Espanha quanto no Chile, o pessoal é acostumado a acordar super tarde, comer tarde e dormir tarde. (...) Enfim, o dia realmente começa para eles mais tarde do que estamos habituados no Brasil. (...)” (R2)</p> <p>“Os espanhóis são muito pontuais. Não havia atraso para o início das aulas e quando o professor entrava em classe, todos os alunos já o estavam esperando. As reuniões que participei do programa “De la classe a la cuenta” sempre tinham horário para começar e terminar e quase nunca havia atrasos.” (R3)</p> <p>“Senti certa dificuldade com a pontualidade europeia. Somos mais flexíveis em relação a horário, sempre atrasamos um pouco. Tanto a aula lá como os compromissos exigem pontualidade.” (R4)</p> <p>“Lá as pessoas levam os horários bem mais a sério que a gente aqui no Brasil, tanto em compromissos informais quanto até mesmo nas aulas, que se iniciavam pontualmente e só acabavam quando realmente o tempo tinha se esgotado.” (R8)</p>
<p>Valores da sociedade em geral</p>	<p>“A ética é muito presente na sociedade alemã, assim como a honestidade. Exemplo: não há catracas no transporte público – cada um deve comprar seu bilhete e a maioria compra” (R2)</p> <p>“A Espanha me pareceu um país muito católico, no qual os valores como ética, disciplina, honra etc., são ensinados a todos, até mesmo no Ensino Superior.” (R3)</p> <p>“Os europeus, em geral, são muito cordiais, cumprem os combinados e não existe “dar um jeito” nas regras e ordens, as coisas acontecem e são feitas como devem ser, como manda a regra.” (R4)</p> <p>“Pontualidade; responsabilidade nos compromissos; alto grau de profissionalismo e baixo de pessoalidade (“intimidade”/ amizade); população muito solícita e educada, porém, com certo grau de distanciamento.” (R7)</p> <p>“Mais tradicionais e muito “honestos” (perdi um cachecol e deixaram amarrado em uma árvore para que eu encontrasse)” (R6)</p> <p>“Tive a sensação de que as pessoas lá tem maior respeito pelo espaço do próximo. Os trabalhos são levados a sério, a responsabilidade, organização e a pontualidade são pontos importantíssimos para eles. Existe uma preocupação muito maior em manter e preservar o meio ambiente bem como a história dos lugares, cuidando de bens materiais como igrejas, pontes, museus, para que estes possam continuar a contar e perpetuar a história dessas cidades.” (R5)</p> <p>“Os chilenos são pessoas muito acolhedoras, atenciosas e respeitadoras. Eles se simpatizam bastante com os brasileiros de um modo geral e, embora não sejam tão calorosos e festeiros quanto nós, realmente fazem de tudo para nos sentirmos em casa” (R8)</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

A percepção das diferenças culturais, pelos alunos, levou a reflexões sobre a própria cultura. A tendência percebida nas respostas foi apontar pontos positivos na cultura estrangeira, comparando-os com a brasileira, e enaltecendo-os. Porém, também percebe-se, pela compreensão do diferente, a valorização da própria cultura.

Acredito que fiquei mais crítica e, ao mesmo tempo, mais preocupada em entender minha própria cultura e desfazer alguns “nós” que a mídia construiu no decorrer dos anos. (R5, 2016)

Neste primeiro contato foi mais um choque cultural que uma apropriação cultural. Salamanca é bastante mais tranquila em relação ao modo de se vestir, as pessoas vão de pijamas ao mercado, são pouco sociáveis, pouco preocupados em conhecer mais pessoas, então não fiz nenhuma amizade com espanhóis nesta primeira ocasião. Mudou mais em relação ao choque em como as pessoas conversam com você, como levam a vida, mas eu mesma não acredito ter tido nenhuma mudança decorrente desta primeira experiência. (R6, 2016)

Estar em contato com novas culturas fez com que eu me questionasse mais sobre a minha e conseguisse desenvolver mais a alteridade e compreensão acerca de atitudes diferentes da minha, percebendo que não existe uma cultura “certa/errada”, ou “melhor/pior”. Este contraste foi ainda maior na Inglaterra, pois muitos estrangeiros moram lá, o que me permitiu o contato com pessoas de diversas nacionalidades além dos ingleses. (R7, 2016)

Com certeza, o Chile foi a minha primeira experiência no exterior, portanto, aprendi que a nossa cultura não é parâmetro de nada, pois não tem como comparar culturas, hábitos e tradições. Cada país tem uma história e não é porque a do outro é diferente que ela é a “errada” e a minha é a “certa”. Aprendi a ter uma visão totalmente diferente de mundo e a pensar fora da caixinha. (R8, 2016)

Por fim, com o questionário, buscou-se compreender, na visão dos alunos, o que os cursos de Relações Públicas podem oferecer para facilitar a internacionalização. Destaca-se o olhar atento dos respondentes para a noção de que o profissional deve gerenciar diversas culturas e que, portanto, a experiência internacional é importante ainda na formação dos estudantes.

As sugestões dadas por eles, junta-se a reflexão conceitual e, da análise, tem-se as seguintes propostas:

- a) ampliar e aprimorar convênios com universidades estrangeiras, mas também com instituições brasileiras localizadas em outros Estados federativos (a amplitude

- do país e a conseqüente diversidade cultural justificam essa proposta);
- b) aumentar a oferta de bolsas para intercâmbio;
 - c) aprimorar mecanismos de divulgação das oportunidades de intercâmbio já existentes;
 - d) aumentar o apoio dado aos alunos antes e durante o intercâmbio;
 - e) criar espaços de debate com estudantes advindos de outras universidades, de forma que possam expressar suas opiniões a respeito de temas gerais, como políticas nacionais e formação de blocos econômicos, mas também sobre conceitos debatidos em aula (normalmente, aos intercambistas cabe, apenas, assistir aulas passivamente);
 - f) criar momentos para que os intercambistas brasileiros possam descrever e analisar suas experiências em atividades de internacionalização;
 - g) utilizar as mídias sociais, como forma de interação entre alunos de diferentes universidades. Podem ser, inclusive, páginas criadas com o propósito de debates conceituais e mediadas por um docente;
 - h) ter pluralidade de ideias em aulas e projetos de extensão, analisando cases de organizações multiculturais;
 - i) dar maior enfoque nas aulas de línguas, ultrapassando questões de fonética de gramática e focando em cultura linguística;
 - j) inserir conteúdo multicultural nas diversas disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de internacionalização vêm conquistando cada vez mais espaço nas organizações e instituições de modo geral, desafiando as instituições de ensino na preparação dos futuros profissionais que atuarão na dinâmica sociedade globalizada. As experiências interculturais facilitadas por esses processos se constituem como oportunidades para fomentar o diálogo intercultural, o intercâmbio de informações e a produção de conhecimento que é potencializada pela diversidade. De fato, a internacionalização também se constitui como um meio para o incentivo de práticas pedagógicas de metodologia ativa ao permitir que novas experiências sejam realizadas fora da sala de aula e, ao mesmo tempo, fora da própria cultura, considerando que atuar com elementos e pessoas da nossa própria cultura se configura, muitas vezes, como uma “zona de conforto” que impede o desafio e bloqueia a criatividade.

De fato, incentivar experiências interculturais se torna um meio para aquisição de novos conhecimentos sobre o outro e sobre si mesmo, uma vez que, segundo Rodrigo Alsina (2006, p. 16, tradução nossa): “[...] a interculturalidade é uma forma de olhar. O olhar intercultural nos obriga não somente a focar com uma nova luz determinadas rea-

lidades sociais, mas também e, talvez aí esteja o poder real da interculturalidade, implica uma reformulação do nosso próprio olhar”.

Portanto, para o ensino superior, os processos de internacionalização que promovem a interculturalidade trazem benefícios para estudantes, docentes, pesquisadores e instituições de modo geral, ao proporcionar o encontro de diferenças, mas também de semelhanças, que propiciam a criatividade e nos permitem fazer ciência com consciência para responder a novos desafios e atuar numa sociedade globalizada e, ao mesmo tempo, diversa, que demanda por uma nova cidadania intercultural.

Referências

- ANEAS ALVAREZ, Assumpta. *Formación intercultural en las organizaciones: bases para diseños formativos orientados al tratamiento de la interculturalidad en las organizaciones*. Universidad de Barcelona, 2014. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13842/1/Formaci%C3%B3n%20intercultural%20en%20las%20organizaciones.pdf> Acesso em 29 ago. 2016.
- GRUNIG, James; FERRARI, Maria Ap.; FRANÇA, Fábio. *Relações públicas: teoria, contexto e relacionamento*. São Caetano do Sul, SP, Difusão Editora, 2009.
- NOS ALDÁS, Eloísa. Repensar e reaprender a comunicação para uma cidadania cosmopolita. JALALI, Vahideh R. R. (org.) *Estudos para a Paz*, Aracajú: Editora Criação, 2010, p. 113-128.
- RODRIGO ALSINA, Miquel. Presentación: Miradas Interculturales. *Monográfico sobre Comunicación Intercultural*. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Literatura, Universidad de Sevilla, Vol. 1, N. 4, 2006.
- SILVA, Gilberto F., RODRIGUEZ, Flor Ángeles Cabrera. Educação intercultural em movimento: revisitando um conceito a partir do trabalho de investigação em grupo. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, v. 36, n. 1, jan/abr 2011.
- UNESCO. Relatório Mundial sobre a Diversidade Cultural, *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf> Acesso em 22 ago 2016.



10

MOBILIDADE CORPÓREA DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE EMANCIPATÓRIA¹

1 O texto resulta de um projeto – Mobilidade Acadêmica Internacional e Integração Regional – cuja realização conta com o auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), Edital Universal MCTI/CNPq número 14/2014. Por esta razão a autoria é compartilhada com alguns integrantes do grupo de pesquisa, particularmente, Danilo Martins Torini, Claudia Cristiane dos Santos Silva, Ivor Prolo e Rosilene Carla Vieira.

Manolita Correia Lima, ESPM, São Paulo, Brasil

- Sumário
- Sobre os Autores

Resumo

O artigo aborda a internacionalização da educação, atendo-se ao fenômeno da mobilidade acadêmica. A abordagem se distancia de uma leitura apologética do fenômeno, uma vez que as escolhas teóricas estão alinhadas a autores que problematizam a globalização, argumentando as possibilidades de se construir outra globalização (SANTOS, 2003) porque contrahegemônica (SOUSA-SANTOS, 2005). Questiona a universidade operacional (CHAUÍ, 1999) na busca de resgatar a universidade necessária (RIBEIRO, 1975), emancipadora (TRINDADE, 2012) e participativa (RUBIÃO, 2013), capaz de equilibrar qualidade formal e política (DEMO, 2002) ao promover intercâmbio acadêmico e cooperação solidária (RICOBOM, 2010). Aprofunda a mobilidade acadêmica vivenciada pelos estudantes internacionais que buscam na Universidade Federal da Integração Latinoamericana (Unila) a realização de experiências qualificadas, considerando duas questões: 1) qual é o perfil socioeconômico dos estudantes acolhidos pela Unila, 2) quais são as motivações que justificam o investimento dos referidos estudantes em uma formação internacional? A discussão tem por base dados quantitativos e qualitativos oriundos da aplicação de questionário e da realização de grupos focais. O tratamento dos dados combina análise descritiva e análise de conteúdo temática (BARDIN, 2003), em um processo de construção do conhecimento inspirado pelo conceito de espiral do conhecimento (BRUNER, 1999). A interpretação dos dados permite afirmar que a Unila está na contramão do que tem prevalecido nos países centrais: os estudantes são predominantemente de baixa renda, com níveis médios de escolaridade na família, histórico escolar caracterizado pela frequência a instituições públicas de educação básica e excelente aproveitamento acadêmico. Para a grande maioria, representa a primeira experiência de estudo em uma universidade internacional, a possibilidade de dedicação integral aos estudos, a garantia de acesso à assistência estudantil e a possibilidade de inclusão social.

Palavras-chaves: Mobilidade Acadêmica Internacional; Índice de Rendimento Acadêmico; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; Mobilidade Física; Mobilidade virtual

Objetivos do capítulo

Refletir sobre as teorias que tratam da universidade como promotora de intercâmbio acadêmico e cooperação solidária;

Identificar o perfil socioeconômico dos estudantes acolhidos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana;
Verificar as motivações que justificam o investimento dos referidos estudantes em uma formação internacional;

INTRODUÇÃO

Desde o nascedouro, a Universidade assume um caráter internacional, contudo, da década de 1990 em diante essa dimensão ganhou matizes predominantemente comerciais, particularmente entre os países centrais, de língua inglesa (LIMA, CONTEL, 2011). Ao investigar aspectos relativos à mobilidade acadêmica internacional (MAI), intrínsecos ao projeto de criação da Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila), não se pretende aprofundar essa concepção de internacionalização, a discussão orientar-se-á pelos valores de outra globalização, capaz de fortalecer o intercâmbio pacífico e enfraquecer o processo competitivo entre os povos (SANTOS, 2003). A discussão se distanciará da universidade operacional (CHAUÍ, 1999) e se aproximará de uma universidade democrática (SOUSA-SANTOS, 2005), emancipatória (TRINDADE, 2013), cidadã (MELLO et al., 2009), participativa (RUBIÃO, 2013), socialmente inclusiva (SOUSA JUNIOR, 2012) e necessária (RIBEIRO, 1975). Nos termos de Trindade (2013, p.20), aquela que se compromete com “a máxima qualidade acadêmica, e com a máxima qualidade social”. Nessa trilha, parte-se da premissa que

a América Latina necessita construir urgentemente instituições universitárias que sejam a expressão de uma sociedade democrática e pluricultural, inspiradas nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade, e se constitua numa instância de consciência crítica em que a coletividade encontre seu espaço para repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas (TRINDADE, 2005, p. 35-36).

O texto integra um projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq). Mas, nos limites do capítulo, discutir-se-á a mobilidade acadêmica vivenciada por estudantes internacionais que buscam a Unila para realizar um *séjour* de estudo de longa duração. Em vez de elaborar uma exegese dos aspectos aprofundados na pesquisa âncora, o capítulo concentrar-se-á na experiência de mobilidade dos estudantes internacionais, buscando enfatizar a sua coerência com os princípios que guiam o projeto de fundação da Instituição, sem desconsiderar as razões que justificam a decisão de investirem em um projeto de formação no Brasil, precisamente em Foz do Iguaçu, particularmente na Unila. Para tanto, o texto esclarece os recursos metodológicos mobilizados e constrói as lentes teóricas. Com a preocupação de situar a

importância da MAI, investe na discussão do paradigma das novas mobilidades e desta forma dispõe de conceitos que permitem a caracterização da unidade social de estudo e o exercício interpretativo dos dados. Finaliza o capítulo com as considerações finais e a reunião das referências bibliográficas e documentais consultadas.

Recursos Metodológicos Mobilizados

A investigação assume características de uma pesquisa exploratória. Primeiramente porque a MAI é tema de estudo recente, ganha visibilidade com a institucionalização de programas de intercâmbio criados pela União Europeia (BALLATORE, 2010) e, por isso mesmo, ainda não dispõe de teorias consolidadas, levando os pesquisadores a combinar referenciais originários de distintos campos de conhecimento. Soma-se a isso o fato de os pesquisadores reconhecerem a mobilidade como um fenômeno social, por isso, buscam compreender as estruturas, os meios, a cultura e a rede de significados envolvidos no recorte proposto. Destaca-se ainda que a mobilidade internacional no âmbito dos estudantes tem se revelado um fenômeno que se manifesta de forma crescente, diversificada e desequilibrada (BALLATORE, 2010) e isso contribui para a presença de extenso número de variáveis subordinadas às dimensões históricas, socioculturais, políticas, econômicas e acadêmicas, exigindo triangulações metodológicas e interpretações transversais.

A coleta dos dados discutidos nesse capítulo derivou da escuta de representantes do segmento formado por estudantes internacionais da Unila. Para tanto, os recursos típicos do método de caso único (GODOY, 2006) e do método *survey* exploratório (2000) foram combinados. Iniciou-se com a exploração de material bibliográfico e documental antes de enveredar para a pesquisa de campo extensiva (aplicação de questionário *on-line*) e intensiva (realização de *focus group* e entrevistas em profundidade). Mesmo conhecendo-se a totalidade da população estudantil em *séjour* de estudo na Unila, optou-se pela amostra não probabilística, sendo assim, coube ao estudante ponderar sobre a disposição de colaborar ou não para a investigação. Entre novembro/2014 e Fevereiro/2015, os estudantes internacionais foram convidados a responder o questionário *on-line*, composto por uma questão aberta (dissertativa) e 51 fechadas (de múltipla escolha, matriz de seleção e baterias de percepção/avaliação), distribuídas em cinco seções: perfil do respondente, processo seletivo e preparação para a viagem, viver em Foz do Iguaçu, estudar na Unila, avaliação e resultados da experiência. Nos limites deste texto, trabalhar-se-á com os dados resultantes de 96 questionários respondidos e validados. Há ciência de que esta escolha limitará os pesquisadores à adoção de análises descritivas que impedem a generalização dos resultados, mas se tratando de um estudo de caso qualitativo, a adoção do questionário limita-se ao interesse de dispor de uma visão de conjunto que possa sinalizar os aspectos que merecem aprofundamento nos grupos focais e nas entrevistas. Assim sendo, o tratamento dos questionários não ultrapassará uma análise descritiva dos dados.

O PARADIGMA DAS NOVAS MOBILIDADES

Nas últimas décadas, a mobilidade tem atraído a atenção de acadêmicos dos mais diversos campos de conhecimento. Não é de se estranhar que numa sociedade hiper móvel (*hypermobile*) (DERVIN e LJALIKOVA, 2008), em que os indivíduos ganharam o adjetivo de móveis (*homo mobilis*) (AMAR, 2011; 2016), a academia se proponha a formular um paradigma das mobilidades. O referido paradigma (*new mobilities paradigm*), formulado por Urry (2005), reconhece a mobilidade como o tema central da Sociologia na medida em que contemporaneamente ela está no centro da vida social (“*at the heart of social life and thus should be central to sociological analysis*” – p.49). Para tanto, o autor argumenta a importância de se promover alterações não apenas no âmbito do objeto de estudo da Sociologia, mas, sobretudo, no método e na natureza do questionamento dos fenômenos sociais. Em vez de compreender o estado estático, a estrutura e a ordem social, as novas regras do método sociológico consistem em desenvolver uma Sociologia orientada pelo movimento, empenhando-se para compreender a problemática da mobilidade, a extensão e os efeitos decorrentes desse fenômeno multifacetado, a maneira pela qual as classes sociais, o gênero, as etnias e as nações se constituem, levando em conta os modos como constroem, apropriam-se e praticam os espaços, como habitam e se movimentam nesses espaços (URRY, 2005). Bourdin (2005) contribui para a reflexão na medida em que associa a mobilidade às mudanças de posição no espaço real ou virtual, assim sendo, argumenta que o fenômeno assume múltiplas dimensões – enquanto a *mobilidade física* corresponde aos deslocamentos e as mudanças de ambiente; a *mobilidade social* se refere às mudanças que se processam no âmbito das ocupações, de nível socioeconômico ou de meio social; a *mobilidade axiológica*, por sua vez, traduz mudanças no sistema de valores; a *mobilidade cultural* expressa mudanças no comportamento dos indivíduos; a *mobilidade afetiva* ocorre quando os investimentos afetivos se deslocam na direção de outras pessoas ou objetos; e a *mobilidade cognitiva* traduz mudanças do referencial cognitivo dos indivíduos, resultante da disponibilidade de compreender o universo formado por conhecimentos estranhos a determinado campo. Enfatiza-se que todas as dimensões ressaltadas pelo autor são observadas na MAI e isso enriquece o exercício investigativo. Le Breton (2005), por sua vez, reconhece a existência de três modalidades de mobilidade: enquanto a *mobilidade física* (ou corpórea) corresponde aos deslocamentos dos corpos no espaço; a *mobilidade virtual* tem sido materializada pelo uso intensivo das tecnologias da informação; e as *mobilidades mentais* revelam transformações no universo das representações. Cresswell (2006) leva em conta essa perspectiva ao assegurar que a produção da mobilidade assume um caráter bifacial na medida em que combina dimensões corporal e social. E quando a mobilidade é entendida como fenômeno social, inevitavelmente envolve estruturas, meios, culturas e significados. Isso fica visível na investigação sobre MAI, razão pela qual não é possível reduzi-la ao estudo de meros

deslocamentos. Mover-se não significa ir cada vez mais longe, de forma cada vez mais rápida (KAUFMANN, 2008), mas ir ao encontro de alguém ou de algo, a exemplo de um projeto de estudo ou de trabalho. Assim, o valor da mobilidade traduz cada vez menos a ideia de transpor distâncias e cada vez mais a possibilidade de gerar encontros, estabelecer ligações com o mundo, promover a religação (*reliance*) (AMAR, 2016, p.100). Essa leitura pode ser fortalecida pela teoria da complexidade uma vez que, enquanto o pensamento complexo é aquele que liga, a ética complexa é aquela responsável pela religação (*la pensée complexe est la pensée que relie; l'éthique complexe est l'éthique de reliance*) (MORIN, 2004).¹ Assim sendo, “*il faut, pour tous et pour chacun, pour la survie de l'humanité, reconnaître la nécessité de relier, de se relier aux nôtres, de se relier aux autres, de se relier à la Terre-Patri.*” Complementarmente, Bolle argumenta a importância de se ultrapassar a teoria da religação restrita (*théorie de la reliance restreinte*) na direção da teoria da religação generalizada (*théorie de la reliance généralisée*), capaz de envolver a religação da ciência e dos cidadãos, dos cidadãos entre si e do conhecimento fragmentado (*reliance de la science et des citoyens, reliance des citoyens entre eux, reliance des connaissances séparées*).

Assim sendo, o *new mobilities paradigm* aponta para uma evolução geral particularmente no âmbito dos valores (*mobilidade axiológica*) e do comportamento (*mobilidade cultural*) na medida em que colabora para se redescobrir o valor das relações que as pessoas estabelecem umas com as outras, com o meio onde vivem e com o ambiente, na direção do que Amar (2016) nomeia de “*reliance*”. Em oposição ao sedentarismo, a mobilidade, seja ela ocasional, habitual ou pendular, amplia as possibilidades de criação de laços, identificação de sinergias e oportunidades. Nesse contexto teórico, a mobilidade assume uma dimensão transversal na medida em que atinge distintos aspectos da existência humana: físico e mental, individual e social; local, regional e global etc.

Amar (2016) desenvolve uma leitura particularmente otimista acerca do fenômeno na medida em que reconhece a pessoa móvel (*la personne mobile*) como um ser comunicante, inter e multimodal, corresponsável pela concepção e produção de sua própria mobilidade. Essa noção de mobilidade imprime um caráter ativo a *personne mobile*, particularmente quando se leva em conta a dimensão cognitiva envolvida (BOURDIN, 2005). Afinal, a mobilidade requer sujeitos portadores de renovado repertório e isso reforça o uso do conceito de capital de mobilidade (*capital de mobilité*) proposto por Murphy-Lejeune (2005).² Contudo, observa-se que há estreita relação entre mobilidade corpórea e origem social (TERRIER, 2010). Para a autora, as classes mais favorecidas controlam a gestão da

1 Edgar Morin. La méthode – tome 6. Paris: Editions du Seuil, 2004. (<http://gerflint.fr/Base/Monde4/lemoine.pdf>).

2 Capital de mobilidade corresponde a conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) decorrentes de experiências vividas durante as viagens realizadas.

mobilidade uma vez que o espaço traduz simbolismos explícitos ou clandestinos próprios do cotidiano, do particular e do vivido. Transmite, sobretudo, mensagens hegemônicas de explicitação do poder e da dominação (LEFEBVRE, 2000). Isso equivale a afirmar que o controle do espaço permite o controle da mobilidade do corpo (ROUSSEAU, 2008), justificando a flagrante assimetria encontrada não apenas no plano da geografia dos fluxos de mobilidade corpórea, recorrentemente identificada entre os pesquisadores que investigam a MAI (LIMA e CONTEL, 2011; TERRIER, 2010). Assim, “*la problématique des mobilités dépasse largement la simple question des déplacements pour comprendre les compositions sociales et spatiales que ces déplacements supposent et génèrent.*” (VESCHAMBRE *et al*, 2004 *apud* TERRIER, 2010, p.48). Sobre a desigualdade de direito à mobilidade, Withol de Wenden (2009 *apud* TERRIER, 2010, p.56) denuncia que «*la démocratisation du passage des frontières n'est pas encore à l'ordre du jour dans un monde où tout circule de plus en plus librement, sauf les hommes*». Logo, em uma sociedade de consumo, é o grau de mobilidade, ou seja, é a liberdade para escolher onde estar, que estratifica seus membros (BAUMAN, 1999, p.94). Isso equivale a afirmar que, apesar da evolução tecnológica – seja no âmbito dos transportes ou da informação –, a mobilidade física ou corpórea reflete e reforça as desigualdades sociais (AUGÉ, 2012).

MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

A MAI não é um fenômeno novo, resultante da globalização, apenas ganha centralidade na década de 1990, frente à redução do Estado social, a necessidade das reputadas universidades dos países centrais diversificarem as suas fontes de receita e do interesse dos países semiperiféricos investirem na formação de quadros qualificados (LIMA; CONTEL, 2011). Esse duplo interesse ganha força com o incremento das tecnologias de transporte e da informação (AMAR, 2011; 2016). Nesse contexto, ela se institucionaliza, ganha velocidade e se intensifica (ALTBACH, 2009), mobilizando amplos setores da sociedade (agências multilaterais, governo, empresas, universidades, centros de pesquisa, pesquisadores, professores, estudantes e respectivas famílias). Em virtude disso, a MAI repercute sobre instâncias políticas, econômicas e comerciais, socioculturais e acadêmicas, exigindo leituras transversais do fenômeno.

A MAI é desejada por governos e universidades porque confere superioridade acadêmica às instituições dos países acolhedores de estudantes e tudo que isso pode representar em termos políticos, econômicos e culturais. Pormenorizando essa ideia, em 2007 a deputada francesa Aurélie Filippetti (p.17-18) resumiu “as vantagens diretas da política de atração de estudantes internacionais” nos seguintes termos: colabora para a instalação de uma diplomacia influente; contribui para a formação de “*un vivier de cerveaux*”; ajuda a extrair da atratividade educacional benefícios econômicos; contribui para, por deter-

minado tempo, desfrutar-se da mão de obra qualificada que ajudou a formar; colabora para os governantes lutarem contra a fuga de cérebros; e ajuda o governo a administrar a imigração clandestina. Desta forma, os países com elevada capacidade de atração de estudantes internacionais reafirmam que as fronteiras estão permanentemente abertas para as elites políticas, econômicas e intelectuais (WAGNER, 1998, p.11) reforçando as ideias de Terrier (2010), Rousseau (2008) e Lefebvre (2000), já discutidas.

A sistematização do campo está em construção particularmente com os resultados de investigações conduzidas por pesquisadores europeus, uma vez que, nessa região, em período recente, a MAI envolve todos os níveis de ensino, do maternal ao superior, do técnico ao científico, além do ambiente profissional (ZARATE, 1999). Observa-se que alguns aspectos podem interferir sobre a experiência da mobilidade: sua motivação (estudo, trabalho, turismo, mudança de domicílio etc.); sua dimensão espacial (urbana, regional, internacional etc.); e sua temporalidade. A temporalidade tanto pode ser expressa pela frequência dos deslocamentos, quanto pela duração da estada no local de acolhimento (temporária – curta, média e longa – ou definitiva).

Os programas de mobilidade entre estudantes internacionais são genericamente nomeados de *intercâmbio internacional*, justificam-se pela realização de estágios linguísticos, disciplinas, cursos superiores e de *high school* (PRADO, 2004) ou *work experience*. Caracterizam-se por uma temporada de estudo fora do país de origem, concretizada por jovens interessados em aprofundar a proficiência de uma língua estrangeira; participar de disciplina(s) que integra(m) o currículo de determinado semestre escolar; realizar curso oferecido por uma instituição de educação; participar de alguma experiência de trabalho orientada para a aprendizagem; ou estagiar em laboratório de pesquisa, diferenciando *intercambistas* de *turistas* (CICCHELLI, 2008). Pode envolver um ou diversos deslocamentos e o tempo de permanência varia em consonância com as atividades previamente acordadas com a instituição acolhedora, podendo transitar entre semanas, meses e anos (Unesco, 2008, p.35), mas sem perder o caráter de *mobilidade passageira* uma vez que o programa pressupõe o retorno do estudante ao país de origem, tão logo as atividades sejam concluídas, distinguindo *intercambistas* de *imigrantes* (CICCHELLI, 2008).

Essa caracterização associada ao número de jovens em circulação leva Murphy -Lejeune (2003, p.200) qualificar os estudantes em MAI como os novos estrangeiros (*nouveaux étrangers*), afinal estão situados “*entre la mobilité passagère du touriste et le déplacement à long terme du migrant*”. Papatsiba (2003 *apud* DERVIN, 2008) chama atenção para o fato de que contrariamente aos imigrantes, os estudantes internacionais **têm poder da** escolha, ou seja, de participar ou não de programas de MAI; de se deslocar ou não para determinado país; de realizar um curso ou parte dele em uma universidade internacional; de investir em um *séjour* de curta, média ou longa duração etc. Além disso, sabem que retornarão ao país de origem e, por isso mesmo, gozam de um *status*

globalmente positivo, afinal, “*dans les sociétés développées, une bonne mobilité serait une mobilité passagère*” (CERIANI, 2003, p.35) e pendular, capaz de fomentar o *capital de mobilidade*. **É ele que** “*permet aux individus d’accroître leurs compétences en raison de la richesse de l’expérience internationale acquise grâce au séjour à l’étranger*» (TERRIER, 2010, p.19). Nesse contexto, a mobilidade é cada vez mais reconhecida como o modo de vida e funcionamento predominante da sociedade contemporânea, reforçando o paradigma das novas mobilidades. Assim sendo, dominar os códigos da mobilidade corresponde a uma competência requerida pela vida social contemporânea, nos termos de Amar (2016) equivalente a capacidade de ler e contar. Logo, não é de se estranhar que as pessoas se definam cada vez mais pela capacidade de se mover e, entre os jovens, isso é cada vez mais naturalizado.

A UNILA E A INTERNACIONALIZAÇÃO SOLIDÁRIA

Em consonância com a política de fortalecimento da universidade pública prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 o Governo Federal instituiu o programa de apoio ao plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O referido programa se comprometeu a criar condições que favorecessem a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes na Educação Superior. Para tanto, direcionou investimentos para o sistema público de educação superior com a criação de universidades e *campi* universitários no interior do País, capazes de promover a descentralização e a regionalização da oferta de cursos diurnos e noturnos; a renovação da arquitetura curricular dos cursos; o aumento do número de vagas e de estudantes por professor; o fortalecimento das políticas de inclusão e assistência estudantil. É nesse contexto que, em 2010, o Governo Federal oficializa a criação da Unila, em Foz do Iguaçu, cidade brasileira que faz fronteira com a Argentina e o Paraguai.

Figura 1: Localizando a Tríplice Fronteira



Fonte: http://elofoz.com.br/v1/artigo/3070/Noticia/23/mercosul_declara_municipios_da_regiao_da_triplice_frenteira_como_zona_de_interesse_turistico.html

A Instituição é uma das 18 universidades criadas pelo Governo Federal entre 2003-2010 e tem como missão contribuir para o avanço da integração regional, com ampla oferta de cursos de graduação e pós-graduação nos distintos campos do saber (artístico, humanístico, científico e tecnológico), da cooperação solidária e do intercâmbio acadêmico entre universidades e organismos governamentais nacionais e internacionais (BRASIL, 2010). Nessa trilha, as atividades formativas são abertas a estudantes e professores oriundos dos países que integram a América Latina, região que compreende os países do continente americano que se comunicam em espanhol, português ou francês (BRASIL, 2010). Por se tratar de uma universidade orientada pela e para a promoção da integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade (TRINDADE, 2013), a experiência da mobilidade acadêmica promovida parece transitar na contracorrente do que tem ocorrido nos países de maior capacidade de atração de estudantes internacionais, a exemplo dos Estados Unidos e Reino Unido. Dentre os indícios que apontam para essa oposição, podem ser destacados (Projeto de lei n.2.878-A / 2008, p.2): a universidade latino-americana, como filha de universidades coloniais, precisa se renovar (TRINDADE, 2013) e a Unila pode ser uma possibilidade de futuro, uma Instituição com chance de influir sobre a redução de assimetrias sociais na região, sobre a elaboração de projetos éticos de desenvolvimento, capazes de fortalecer sociedades mais sustentáveis, de conciliar crescimento econômico com equidade e equilíbrio ambiental; a Instituição

se compromete a colaborar para a integração regional do ponto de vista da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia, discutindo importantes temas latino-americanos e propondo alternativas de solução consequentes; apesar de ser uma universidade pública brasileira, coerente com a sua missão – “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional na América latina...” (p.2) –, ela nasce bilíngue, as atividades curriculares são realizadas em português e espanhol, respectivamente;³ acolhe estudantes e professores originários dos países da América latina de forma equitativa, orientando-se pela cooperação e o intercâmbio solidário, “os processos seletivos para ingresso de docentes e discentes assegurarão a concorrência isonômica entre cidadãos dos diversos países latino-americanos, sem quaisquer privilégios para brasileiros” (p.21); compromete-se a oferecer cursos e programas de alto nível acadêmico, “preferencialmente em áreas de interesse mútuo dos países da América latina [...], com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional” (p.2) que favoreçam a superação da estrutura bacharelesca prevalecente na educação superior.

A arquitetura curricular adotada reflete a preocupação com a religação de saberes (MORIN, 2010) e com a *reliance* promovida pelo encontro de culturas na trilha do que argumenta Amar (2016). Por isso mesmo, os cursos são orientados por núcleos temáticos e não por disciplinas. O currículo está organizado em ciclos de estudo formativos que transitam entre temas relacionados com a sociedade, cultura e integração da América latina, sem desconsiderar a formação metodológica e temas alinhados ao campo específico do curso. Funciona como uma espécie de ciclo profissional, além da oferta de seminários integrados. Em termos pedagógicos, há previsão de que a relação entre estudantes e professores seja mediada pela presença de tutores. Apesar de os professores concursados serem titulados, prevalece um corpo docente muito jovem e com pouca experiência docente. A presença de monitores pedagógicos ajudaria sobremaneira no processo que envolve ensino e aprendizagem, mas isso ainda não é uma realidade na Instituição.

3 Material ilustrativo do caráter multicultural e bilíngue da Instituição – <https://www.unila.edu.br/campanhas/diversidade-linguistica>

A VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES INTERNACIONAIS DA UNILA

Em 2014, a Unila acolhia 1410 estudantes; destes, 769 eram brasileiros e 641 internacionais. Entre os estudantes internacionais, 252 eram paraguaios, 83 uruguaios, 60 equatorianos, 56 colombianos e peruanos, respectivamente, 54 bolivianos, 46 argentinos, 17 venezuelanos, nove chilenos, cinco salvadorenhos, um belga e um francês (RIVELLO et al., 2014). Observa-se que a amostra reflete o universo dos estudantes internacionais: os 96 respondentes são oriundos de onze países, com destaque para o Paraguai (25), Uruguai (15), Colômbia (14), Peru (13), Argentina e Equador, com sete estudantes, respectivamente. Apesar de eles serem originários de lugares muito distintos, um terço (32) vive em capitais, Bogotá, Lima, Assunção, La Paz e Santiago, predominantemente.

A idade dos respondentes varia de 17 a 38 anos. Mas, aproximadamente um terço (34) se encontra na faixa etária dos 21 aos 23 anos. Tratam-se de estudantes muito jovens, pouco experientes para enfrentar os desafios intrínsecos a um projeto que requer elevada capacidade de solução de problemas – comunicar-se em outros idiomas,⁴ administrar limitados recursos financeiros, encontrar um alojamento que possam pagar, conviver em um ambiente multicultural, saber se cuidar para manter-se saudável, saber o que fazer e com quem contar em casos de doença, administrar a saúde de casa e dos familiares, saber lidar com os preconceitos que afloram entre estudantes e também entre estudantes e a população local, saber encaminhar as questões relativas à burocracia acadêmica, entender o currículo do curso que realiza⁵ e ajustar-se ao método de ensino adotado pelos professores, adotar uma disciplina de estudo e alcançar um bom rendimento escolar⁶ etc.

Resultados de pesquisas nacionais e internacionais afirmam a existência de assimetria no ingresso de garotos e garotas na universidade (TEIXEIRA; COULON, 2015) e na participação em programas de MAI, seja no âmbito da graduação (LIMA; RIEGEL, 2013) ou da pós-graduação (DELICADO; ALVES, 2013), isso aponta para crescente feminização no universo acadêmico. No entanto, entre os respondentes se observa o inverso: 51 são garotos e 37 garotas (oito respondentes se negaram a informar o gênero). Possivelmente, os dados revelem que as famílias latino-americanas, particularmente aquelas cujos pais apresentam limitado nível de instrução, encorajam os garotos e desencorajam as

4 Português, espanhol, francês, crioulo haitiano, guarani, aimará, quíchua, principalmente.

5 De acordo com os estudantes ouvidos, o nome atribuído a alguns cursos de graduação é desconhecido por eles. Exemplos disso seriam: Saúde Coletiva; Artes e Mediação Cultural; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Economia, Integração e Desenvolvimento, entre outros.

6 A Unila adota o Índice de Rendimento Escolar (IRA). Esse índice é levado em conta na concessão de bolsas de estudo, de pesquisa e de assistência estudantil.

garotas a participar de programas de MAI, isso é flagrante no caso da população estudantil haitiana, na Unila. Nos termos de um estudante de origem uruguaia, quanto mais ao Norte, mais os estudantes reproduzem os valores de cultura conservadora.

Em linha com o conceito de universidade emancipatória (TRINDADE, 2013), a Unila reúne grupos muito variados na medida em que 28 respondentes se declararam negros (21 pardos e 7 pretos), 26 brancos, 12 indígenas e um amarelo, quando se faz uso das categorias cor, raça e etnia, empregadas pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Um dado revelador de uma universidade que se quer inclusiva refere-se ao nível de escolaridade das famílias dos estudantes internacionais. Entre os pais, 18 cursaram até Ensino Fundamental, 21 concluíram o Ensino Médio e 30 realizaram a formação superior. Quando se leva em conta as mães, os números não variam muito: 19, 24 e 27, respectivamente. O nível de instrução irá se refletir nas respectivas ocupações, a despeito de serem muito variadas, entre os pais e mães prevalecem ocupações que pressupõem pouca instrução: agricultor/criador/produtor rural (11), mecânico (7), taxista (5), autônomo (5), eletricista (4), empregado, sem especificação (4), entre os pais; e dona de casa (35), empresária/autônoma/comerciante (13), professora do Ensino Fundamental (7), auxiliar de limpeza/cozinheira/empregada/empregada doméstica (7), operária/operária têxtil/costureira (3), entre as mães.

A renda familiar reforça o que já foi afirmado na medida em que reflete o nível de instrução e as ocupações dos pais uma vez que aproximadamente dois quartos (64) têm renda familiar de até dois salários mínimos e para 86 ela varia até cinco salários mínimos do país de origem. Coerente com a renda familiar, a grande maioria dos respondentes (71), em etapas anteriores da formação acadêmica, estudou em instituições públicas. Ao contrário dos dados acerca dos estudantes em MAI, grande parte dos estudantes internacionais acolhidos pela Unila apresenta restrições financeiras importantes, por isso mesmo, para viabilizar a formação superior, depende da política de assistência estudantil (Andifes, 2007/2008). A assistência estudantil corresponde ao conjunto de medidas utilizadas pelas universidades públicas brasileiras, com o propósito de assegurar a permanência e conclusão do curso pelos estudantes com dificuldades de natureza diversa (GARRIDO, 2015). Tendo em vista o perfil socioeconômico dos estudantes internacionais, não surpreende que mais de três quartos dos 1410 estudantes da Instituição (976=79,22%) estejam inseridos na política de assistência estudantil da Universidade e, destes, menos da metade (463=47,44%) seja formada por brasileiros e um pouco mais da metade (513=52,56%) por estudantes internacionais. Nas palavras de Rivello et al. (2014, p.18), considerando “o total de estudantes brasileiros na Unila (769) e o total de estrangeiros (641), verificamos que 80,03% destes últimos dependem dos auxílios para permanecer estudando, contra 60,21% dos brasileiros”. Os dados resultantes do questionário aplicado reforçam o conteúdo da pesquisa realizada pela Pró-

-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/Unila) e assinado por Rivello et al (2014) uma vez que metade dos respondentes afirma receber auxílio alimentação (49), auxílio transporte (49) e auxílio moradia (48), além de 21 assegurarem receber bolsa de iniciação à pesquisa e 18 trabalham em período parcial (20 horas semanais).

Para a grande maioria dos que recebem algum tipo de auxílio (53), a origem dos recursos é exclusivamente do Governo brasileiro. Estes dados explicitam a política inclusiva adotada pelo Governo federal e assumida pela Instituição, mas sugere o tamanho do desafio enfrentado pelos estudantes e gestores acadêmicos quando se leva em conta a crise enfrentada pelo Estado brasileiro. Por ser um dado de conhecimento público, parte da população brasileira (até mesmo entre professores pesquisadores) e iguaçuense nutre um sentimento de rejeição em relação aos estudantes forâneos por considerar que eles usufruem de recursos financeiros que poderiam ser direcionados para brasileiros carentes. Esse grupo desconsidera que historicamente os acadêmicos brasileiros são elegíveis em editais assinados por governos e agências internacionais, assim sendo, por que é legítimo os contribuintes estadunidenses, ingleses, franceses ou alemães paguem para brasileiros estudarem em suas universidades e é inaceitável o contribuinte brasileiro pagar para paraguaios, peruanos, colombianos ou haitianos estudarem no Brasil? Sobretudo quando o perfil socioeconômico descrito não justifica um histórico escolar medíocre! Cabe esclarecer que os critérios de seleção a que foram submetidos estão alinhados ao aproveitamento acadêmico (90,6%) e às condições socioeconômicas da família (74%). Talvez isso ajude a explicar o fato de o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) adotado pela Unila revelar claro desequilíbrio entre os resultados dos estudantes brasileiros e internacionais. Considerando os discentes que obtiveram um IRA entre 9,0 e 9,9, enquanto o grupo de brasileiros é formado por 17 estudantes, os estudantes internacionais representam mais que o dobro (39). Mesmo quando se alarga o intervalo e se considera um IRA entre 8,0 e 9,9, a assimetria é discreta, mas presente: 163 estudantes brasileiros e 184 internacionais: 51 paraguaios, 49 uruguayos, 19 equatorianos, 18 colombianos, 18 peruanos, 12 argentinos, 6 chilenos, 4 bolivianos, 3 salvadorenses, 2 venezuelanos, 1 belga e 1 francês (RIVELLO et al, 2014, p.27). Apesar das barreiras da língua, dos desafios de viver longe da família, enfrentando adversidades de todos os tipos, os resultados acadêmicos dos estudantes internacionais são superiores aos dos brasileiros.

Embora para a grande maioria (90,6%) o *séjour* de estudo na Unila represente a primeira experiência de MAI, a prospecção e o planejamento reflete efetivo interesse pela possibilidade de estudo que a Unila representa, além de elevada capacidade de acessar e avaliar informações: mais da metade dos respondentes buscou informações no departamento responsável pelo processo seletivo (66,4%), realizou leituras que ajudaram a entender a realidade que enfrentariam (55,2%), estabeleceu contatos com estudantes que vivem/viveram uma temporada de estudo no Brasil, particularmente em

Foz do Iguaçu (55,2%) e solicitou ajuda aos amigos que já conheciam a Unila (51%). No que diz respeito à recepção e integração cultural quando da chegada em Foz do Iguaçu, 76 indicaram ter participado de atividades promovidas pela Unila que visavam gerar integração social entre os estudantes e um número bem menor (42) afirmou ter participado de atividades que buscavam a integração social com a população de Foz do Iguaçu. A despeito de reconhecerem o apoio oferecido pela Instituição, muitos atribuem a colegas, sobretudo aos compatriotas, a maior parte da orientação recebida para se estabelecerem na cidade. Mas isso não se constitui uma fonte de reclamação por parte dos estudantes internacionais – enquanto para um deles, a integração social “ *fue desarrollandose através del tiempo vivido en la experiencia en la Unila*”, para outro, isso “ *ocurre naturalmente...*”, ao longo do tempo.

A intensificação da MAI tem requerido investimento não apenas no âmbito das universidades, mas também das cidades. A população estudantil em mobilidade requer um conjunto de serviços que envolvem moradia, transporte urbano, alimentação, saúde, entretenimento etc. Mas nem sempre isso é levado em conta pelas universidades que desenvolvem políticas de atração de estudantes internacionais, tampouco pela administração municipal. Foz do Iguaçu não é exceção! Trata-se de uma cidade de fronteira, que nasceu da instalação de uma colônia militar e prosperou com a construção da Itaipu Binacional (décadas de 1970-1980), o fomento do turismo⁷ e caminha na formação de um polo universitário de destaque.⁸ A cidade está habituada a conviver com uma população multicultural⁹ e uma população flutuante predominantemente formada por turistas internacionais, com recursos para usufruir do conforto proporcionado pelo moderno parque hoteleiro existente, pela gastronomia de nível internacional disponível, pelas diversificadas rotas turísticas de uma cidade situada em uma região de tríplice fronteira e pela instalação de admirável sistema de transporte privado. Infraestrutura inacessível aos estudantes internacionais da Unila! Não é sem razão de ser que os estudantes internacionais se ressentem da vida em Foz do Iguaçu gravitar em torno da agenda universitária e, para 88,5% dos respondentes, o *campus* da Unila representar o principal espaço de sociabilidade. Motivo pelo qual, os períodos de férias de inverno e verão são vividos

7 Levando em conta o turismo internacional no Brasil, a cidade corresponde ao segundo destino mais procurado por turistas internacionais.

8 A cidade reúne com 11 instituições de ensino superior presenciais – três são públicas (Universidade Federal de Integração Latino Americana (UNILA), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e oito são particulares – e 14 polos de ensino à distância (EAD).

9 De acordo com dados informados pela Polícia Federal, em 2015 a cidade de Foz do Iguaçu acolhia 12.280 oriundos de 82 nacionalidades (Chibiaqui, 2016, p.30)

com dificuldade entre aqueles que não dispõem de recursos financeiros que os permitam visitar ou acolher as respectivas famílias. A ausência de uma agenda cultural, associada às limitadas alternativas de entretenimento levam os estudantes, principalmente aqueles originários da capital do país de origem (aproximadamente um terço dos respondentes), a enxergar Foz do Iguaçu como uma cidade provinciana, equipada para receber turistas, mas pouco preparada para acolher estudantes universitários. Apesar de Ceriani (2003) afirmar que, diferentemente dos imigrantes, os estudantes em mobilidade internacional gozarem de um *status* globalmente positivo, os iguaçuenses estranham a presença dos estudantes internacionais da Unila, conhecidamente em situação de vulnerabilidade, com baixa capacidade de consumo dos serviços disponíveis e dependentes dos recursos financeiros oriundos do governo brasileiro.

Os problemas relativos à moradia dos estudantes internacionais em Foz do Iguaçu são conhecidos porque são amplamente divulgados pela mídia. Curiosamente, quando convidados a avaliar as respectivas moradias, os respondentes não poupam elogios: dos nove itens propostos no questionário aplicado, seis foram considerados “muito bom” por mais da metade: infraestrutura (água, energia elétrica, acesso à internet, telefone fixo etc.) (63%), segurança (62,5%), iluminação (61,5%), higiene (60,4%), espaço (58,3%) e ventilação (55,3%). Sublinha-se que, entre os estudantes em mobilidade internacional, a residência assume particular importância na medida em que representa importante espaço de socialização e de troca de experiências interculturais. Chama-se atenção para o fato de 46% compartilharem o imóvel com estudantes de países latino-americanos e apenas 25% viverem com estudantes do mesmo país de origem. No entanto, quando situam os principais grupos de amizade, a situação se inverte na medida em que prevalecem os estudantes do mesmo país de origem (67,7%) e secundariamente os estudantes de distintas nacionalidades (55,2%) e de distintas regiões do Brasil (48%). Os haitianos correspondem ao grupo social que mais se fecha em torno da própria diáspora. O efeito colateral dessa aproximação afetiva entre jovens é o crescente número de estudantes grávidas, pressionando a Universidade a investir na criação de creches.

O conhecimento sobre o Brasil ganha novas matizes quando 64 respondentes afirmam ter tido oportunidade de visitar um ou mais estados brasileiros, e os mais recorrentemente visitados se localizam nas regiões Sudeste – Rio de Janeiro (34) e São Paulo (31) –; Sul – Santa Catarina (19) e Rio Grande do Sul (15) –; e Centro Oeste – Distrito Federal (11). A imagem que formam do País é cada vez menos associada à extensão territorial e cada vez mais ao desenvolvimento econômico. Em quais outras condições isso seria possível para esse grupo de estudantes?

Levando em conta o perfil socioeconômico da família e o IRA elevado, é possível compreender que para 87 respondentes a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos justifica o principal interesse pela Unila; seguida da possibilidade de vivenciar

valiosa experiência de estudo em uma universidade internacional (86); da expectativa de fazer amigos de distintas nacionalidades (76) e ampliar o capital linguístico frente à oportunidade de aprender português (72). Curiosamente, os respondentes desenvolveram limitado domínio de idiomas, apesar de 43,3% terem ingressado na Unila em 2012 e a Instituição se apresentar como bilíngue, apenas 35 afirmam ter nível avançado em comunicação verbal em português e 41 em comunicação escrita. Na prática, observa-se que cada um se comunica em seu idioma de origem e são capazes de entender quando os colegas se expressam em seus respectivos idiomas – espanhol, francês, guarani, aimará, quíchua e crioulo haitiano, principalmente.

Apesar de o programa de MAI da Unila ser de longa duração e do capital social decorrente dos quatro anos de intensa convivência, a maioria (72) nutre a expectativa de a valorização social do diploma de graduação influir sobre a elevação da empregabilidade. Até mesmo os estudantes haitianos, todos eles portadores de visto humanitário, alimentam o sonho de poder aplicar o que aprenderam ao retornar ao país de origem, corroborando o que Ceriani (2003, p.35) afirma: entre as sociedades desenvolvidas, a boa mobilidade é a mobilidade passageira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilidade não promove apenas ligações e religações, promove igualmente partidas. Pressupõe que o indivíduo saia de casa, deixe alguém e vá ao encontro de si e de outros. Esse encontro de si é bastante enfatizado nas narrativas dos estudantes internacionais. Sentem-se orgulhosos de terem se fortalecido frente à necessidade de ultrapassar as dificuldades. O encontro do outro é desromantizado na medida em que é exposto à convivência com portadores de valores muito diversos e que não raro desencadeia crescimento pessoal, mas gera igualmente sentimentos de rejeição e até confrontos.¹⁰ Trata-se de um ambiente que requer uma maturidade emocional difícil de ser encontrada em jovens, não raro portadores de trajetórias sofridas, mas que viam e veem a experiência de estudo na Unila como a possibilidade de ascensão social.

As viagens são feitas de partidas e chegadas, separações e encontros, mas, quando elas são associadas à oportunidade de estudo no exterior, suscitam elevada expectativa entre os familiares dos estudantes. Isso equivale a afirmar que não se aceita fracasso e, por mais que isso represente uma fonte de angústia, exerça forte pressão entre os estudantes internacionais, influi sobre o esforço de se atingir elevado IRA, independentemente das dificuldades enfrentadas.

10 Uma estudante colombiana afirma com orgulho que a convivência com estudantes homossexuais colaborou para superar seus preconceitos.

Por mais que a fundação da Unila seja recente, é a especificidade do projeto fundador da Instituição que justifica o interesse dos estudantes internacionais pela universidade. São eles quem mais argumentam a necessidade de as lideranças acadêmicas não desvirtuarem os pilares que sustentam o projeto de criação da Instituição. Não surpreende que a interpretação dos dados sociodemográfico e socioeconômico dos estudantes internacionais vá ao encontro do princípio estruturante de fundação da Unila como uma universidade contra-hegemônica e de internacionalização solidária. Matéria importante em qualquer projeto de universidade pública, a assistência estudantil se mostra como um pilar fundamental e estratégico para o êxito e continuidade do projeto educacional da Instituição, o que suscita forte preocupação no contexto atual de cortes orçamentários e contingenciamentos fiscais, vivenciados pela educação superior pública brasileira.

Referências

- ALTBACH, P.G. A globalização e a universidade. Mitos e realidade em um mundo desigual. In: PARASKEVA, J. M. (org.). *Capitalismo acadêmico*. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.
- AMAR, G. *Homo mobilis – une civilization du mouvement*. Paris: Fyt, 2016.
- _____. *Homo mobilis – la nueva era de la movilidad*. Buenos Aires: La Crujia Ediciones, 2011.
- ANDIFES. *Plano nacional de assistência estudantil*. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf. Acesso em 2 de dezembro de 2016.
- AUGÉ, M. *Pour une anthropologie de la mobilité*. Paris: Payot & Rivages, 2012.
- BALLATORE, M. *Erasmus et la mobilité des jeunes européens*. Paris: PUF, 2010
- BAUMAN, Z. *Globalização – as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BOURDIN, A. *Anthropologie de la mobilité*, 2005. Disponível em : www.ville-en-mouvement.com/articles.htm. Consultado em: 13 de novembro de 2016.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp. Consultado em: 13 de dezembro de 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.189, de 12 de Janeiro de 2010 (criação da Unila). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/539906.pdf>. Consultado em: 27 de outubro de 2016.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 2.878-D, de 2008 (criação da Unila). Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9269A82F45A6882885AA69F4DE164B3C.node2?codteor=625146&filename=Avulso+-PL+2878/2008. Acesso em: setembro de 2016.
- BRITO, J. M de. *Descoberta de Foz do Iguaçu e a fundação da Colônia Militar*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.
- CERIANI, G. Mondialisation e mobilité. *Café Geographique*, Aix-en-Provence, 17/12, 2003.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, 9 de maio de 1999.

CHIBIAQUI, E.DAL.P. A vida em comum em sociedades multiculturais: análise das relações sociais e da adaptação dos alunos da Unila em Foz do Iguaçu – PR. Dissertação defendida na universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

CICCHELLI, V. “Connaître les autres pour mieux se connaître: les séjours Erasmus, une bildung contemporaine”. In: DERVIN, F.; BYRAM, M. *Échanges et mobilités académiques*. Paris: L’Harmattan, 2008.

CRESSWELL, T. *On the move: mobility in the modern western world*. New York: Routledge, 2006.

DELICADO, A.; ALVES, N. de A. Fugas de cérebro, tetos de vidro e fugas de canalização: mulheres, ciência e mobilidade. In: ARAÚJO, E. et al. *Para um debate sobre mobilidade e fuga de cérebros*. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/viewFile/1575/1489. Acesso em: 6 de dezembro de 2016.

DERVIN, F. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Tese de Doutorado. Université de Turku, 2008.

_____; LJALIKOVA, A. (dir.). *Regards sur les mondes hypermobiles: mythes et réalités*. Paris: L’Harmattan, 2008.

FILIPPETTI, A. Action extérieure de l’État rayonnement culturel et scientifique. França: Assemblée Nationale, 11/10/2007.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa *survey*. In: *Revista de Administração*. São Paulo. v.35, n.3, jul./set. 2000.

GARRIDO, E.N. Política de assistência estudantil e ações afirmativas: a permanência no ensino superior como meta. In: SANTOS, G.G. dos et al. (org.s). *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?* Salvador: Udufba, 2015.

ODOY, A.S. “Estudo de caso qualitativo”. In: GODOI, C.K.; Bandeira-de-Mello, R; SILVA, A.B. (Org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

KAUFMANN, V. *Les paradoxes de la mobilité – bouger, s’enraciner*. Lausanne: Presses Polytechniques et universitaires romandes, 2008.

LE BRETON, E. *Bouger pour s’en sortir*. Mobilité quotidienne et intégration sociale. Paris: Armand Colin, 2005.

LEFEBVRE, H. *La production de l’espace*. 4a ed. Paris: Anthropos, 2000.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. *A internacionalização da educação superior – nações passivas, nações ativas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Editora Alameda, 2011.

_____; RIEGEL, V. A influência da mobilidade acadêmica sobre a formação dos jovens. *Negócios e Talento*, Porto Alegre, v. 2, n. 11, p. 70-80, 2013

MACHART, de R.; DERVIN, F. *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*. Paris, L’Harmattan, 2014.

MELLO, A.F. de et al. *Por uma universidade socialmente relevante*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf . Acesso em: 6 de janeiro de 2017.

MORIN, E. *A religião dos saberes – o desafio do século 21*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010.

MURPHY-LEJEUNE, E. Le capital de mobilité : genese d’un étudiant voyageur. *Mélanges CRAPEL*, n.26, 2005. Disponível em http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/26_murphy-lejeune.pdf. Acesso em setembro de 2016.

_____. *L’étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*: Paris: Didier, 2003.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIVELLO, P.V.de A. et al. *Retrato panorâmico dos estudantes da Unila – primeiras incursões e análises*. Foz do Iguaçu: PRAE/Unila, 2014.

ROUSSEAU, M. La ville comme machine à mobilité. Capitalisme, urbanisme et gouvernement des corps In: *Metropoles – Revue Électronique*, n.3, 2008.

RUBIÃO, A. *História da universidade: genealogia para um modelo participativo*. Coimbra: Almedina, 2013.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUSA-SANTOS, B. S. de. *A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

TRINDADE, H. Por un nuevo proyecto universitario: de la “universidad en ruínas” a la “universidad emancipatoria”. *Revista do IMEAUNILA*, v.1, n.1, 2013.

_____. Apresentação. In: TEIXEIRA, A. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TERRIER, E. Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne. *Tese de Doutorado*. Université de Rennes 2. 2010.

TEIXEIRA, A.; COULON, A. Interiorização do ensino superior público e afiliação: e se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? In: SAMPAIO, S. M. R.; e SANTOS, G. G. (Org.). *Observatório da Vida Estudantil. Avaliação e qualidade do ensino superior: como formar e para que mundo?* Salvador: EDUFBA, 2015.

UNESCO. *Recueil des données mondiales sur l'éducation: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Montreal: Unesco, 2008.

URRY, J. *Sociologie des mobilités – une nouvelle frontière pour la sociologie?* Paris: Editions Armand Colin, 2005

_____. Les systèmes de la mobilité. *Cahiers internationaux de sociologie*, n.118, 2005.

WAGNER, A.C. *Les nouvelles élites de la mondialisation – une immigration dorée en France*. Paris: PUF, 2008.

ZARATE, G. La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n.129, Oct.Nov.Déc., 1999.



SOBRE OS AUTORES

- Sumário
- Última Capa



ANA CRISTINA DA COSTA PILETTI GROHS

Doutoranda do Programa em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba. Concluiu o MBA Executivo em Marketing e Comunicação pela Escola Superior de Propaganda e Marketing. É graduada em Relações Públicas pela Fundação Armando Álvares Penteado. Autora do livro *Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão* escolar e coautora das obras *A psicologia e o processo educativo* e *Gestão estratégica de pessoas: obtendo resultados com a ISO 10015*. Tem experiência em docência no ensino fundamental, médio e superior, coordenação pedagógica e assessoria em gestão educacional inclusiva. Como doutoranda foi contemplada com bolsa do convênio Fapesp/Capes. Suas pesquisas abordam o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil e temas relacionados à didática na educação superior

E-mail: anapiletti@hotmail.com



ANA MARIA CORTIJO SANCHEZ

Pesquisadora e profissional de comunicação. Consultora de comunicação em organizações públicas e privadas e docente do Departamento de Comunicação Audiovisual e Publicidade da Faculdade de Comunicação da Universidade de Sevilla. Desde 1994 é membro da Equipe de Investigação “Géneros Audiovisuales e Imágenes”, inscrita no Sistema de Informação Científica de Andaluzia (SICA). Criadora e diretora do Programa de Inovação Docente “De la clase a la cuenta Internacional” desde 1995 até os dias de hoje, sendo que nas duas últimas edições (2014 a 2016) coordenou o Programa em parceria realizada também com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Unesp, Brasil, num processo de internacionalização que futuramente deve conglomerar outras universidades. Recebeu prêmios como: “Bandera de Andalucía” por la provincia de Sevilla, em 2013; “Andalucía Joven” em 2014 relativo às atividades de formação no âmbito universitário; prêmio “Fundación Corresponsables” referente à responsabilidade social corporativa no contexto da comunicação no Congresso Europeu de Formação ao longo da vida, em 2011, realizado na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de Neuchâtel, na Suíça.

E-mail: amcortijo@us.es ; info@delaclasealacuenta.com



ANTÔNIO CARLOS AIDAR SAUAIA

Consultor em Educação Gerencial desde 1988, cria, ministra e adapta programas vivenciais, com foco técnico e comportamental. Trabalha com simuladores conduzindo jogos de negócios e role-playing games, induzindo o aprendizado e sua transposição para a realidade de empresas e organizações. Professor Associado III na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, atuando desde 1986 no Departamento de Administração. Coordena o projeto SimuLab (www.simulab.com.br/portal). Publicou em 2013 a 3ª edição do livro de do Laboratório de gestão: simulador organizacional, jogo de empresa e pesquisa aplicada (Manole), texto resultante de vinte anos de carreira conduzindo disciplinas de prática vivencial. Livre-docente em Política de Negócios (2006); Doutor (1995) em Administração; Mestre em (1990) Contabilidade e Controladoria; Engenheiro Eletricista (1974). Especializações: International Business (96) na University of South Carolina, Columbia, USA; Colóquio on Participant Centered Learning, na Harvard Business School, Boston, EUA, CPCL (2004); Psicologia Econômica pela PUC/SP (2007). Outras atividades: Associado fundador (2008) do Núcleo Espiral (www.nucleoespiral.org.br), projeto de sócio educação para a prevenção da violência contra crianças e adolescentes.

E-mail: asauaia@usp.br



ASSUMPTA ANEAS

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona com a tese “Competencias Interculturales en la empresa”. Engenheira pela Universidade Politécnic de Catalunya. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Barcelona. Professora titular da área de Orientação no Departamento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Integrante do Grupo de Investigação GREDI e de Grupo de Inovação Docente PRAXIS. Membro da Academia Internacional e Intercultural de Pesquisa, da Associação Interuniversitária de Investigação Pedagógica, do Instituto de Pesquisa em Educação da Universidade de Barcelona. Assessora e docente de diversas instituições internacionais e autora de cerca de mais de uma centenas de publicações científicas em castelhano, catalão, inglês, francês e alemão.

E-mail: aaneas@ub.ed



CÉLIA MARIA RETZ GODOY DOS SANTOS

Doutora em Sociologia e mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) onde é docente nos programas de Pós Graduação de Mídia e Tecnologia e da graduação no Departamento de Comunicação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp. Atualmente coordena o curso de **pós-graduação lato sensu “Estratégias competitivas: comunicação, inovação e liderança” da Unesp,**

além da coordenação do Núcleo Opinião Unesp, o qual desenvolve pesquisas de opinião (qualitativa e quantitativa), extensão a comunidade e serviços especializados. É membro do Grupo de estudos “Opinião Pública, Comunicação e Relações Públicas” vinculado ao CNPq. Publicou mais de 120 trabalhos em anais de eventos científicos, 8 livros, 15 capítulos de livros e mais de cem itens de produção técnica. Atua na área de Comunicação, com ênfase em pesquisa de opinião pública e em metodologias ativas para o ensino da comunicação.

E-mail: celiaretz@faac.unesp.br



MANOLITA CORREIA LIMA

Graduada em Ciências Sociais pela Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), mestre em Sociologia dos Espaços Construídos pela Université de Paris VII (Université Denis Diderot) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). É professora do PMDGI/ESPM, coordena o programa de iniciação científica e o Núcleo de Reflexões e Práticas Pedagógicas na mesma Instituição. Investiga temas relacionados à in-

ternacionalização da educação superior em geral e a mobilidade acadêmica internacional em particular. Além disso, estuda temas relacionados à pedagógica ativa no âmbito da educação superior. Desde 2013 coordena um grupo de pesquisa cujos integrantes investigam temas alinhados à mobilidade acadêmica internacional. Os resultados dos projetos concluídos estão consolidados em artigos publicados em anais e periódicos acadêmicos e livros publicados por editoras reputadas: *O que podemos aprender com os cursos*, 5^a (Makron Books), *Monografia – a engenharia da produção acadêmica* (Editora Saraiva), *Estágio Supervisionado & Trabalho de Conclusão de Curso na construção da competência gerencial do Administrado* (Cengage), *Internacionalização da Educação Superior – nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento* (Editora Alameda).

E-mail: mclima@spm.br



MARIA APARECIDA FERRARI

Doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes

da Universidade de São Paulo (ECA/USP), onde é docente nos programas de pós-graduação e graduação do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo. É graduada em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Coautora dos

livros: *Relações públicas: teoria, contexto e relacionamentos*, com James Grunig e Fabio França; *Relaciones públicas: naturaleza, función y gestión de las organizaciones contemporáneas*, com Fabio França; e *Gestión de relaciones públicas para el éxito de las organizaciones*, com Fabio França; *Comunicação, interculturalidade e organizações: faces e dimensões da contemporaneidade e A pesquisa em Comunicação Organizacional e em Relações Públicas: metodologias entre a tradição e a inovação*, com Cláudia P. Moura. Membro fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp). É professora convidada de programas de pós-graduação em diversas universidades da América Latina.

E-mail: maferrari@usp.br



MARIA EUGENIA PORÉM

Pós-doutoranda em Comunicação pela ECA/USP. Doutora em Educação e Mestre em Comunicação pela UNESP. Especialista em Comunicação, Marketing e Negócios pela Universidade de Marília. Professora assistente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), onde atua no curso de graduação em Relações Públicas, no curso de especialização em Estratégias Competitivas de Mercado: Comunicação, Inovação e Liderança e no Programa de pós-graduação

stricto sensu em Comunicação Midiática - mestrado e doutorado. Chefe do departamento de Comunicação Social (2015-2017), membro titular da Congregação e da Comissão Própria de Pesquisa (CPP) da FAAC/UNESP. Membro titular do Comitê Superior de Comunicação Social da Reitoria/UNESP. Presidente do Conselho do Centro de Rádio e Televisão da UNESP. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Comunicação, Inovação e Gestão (CIG). Orienta projetos voltados ao estudo do nexos entre Comunicação, Organização, Inovação e Gestão. Bolsista extensão CNPq/Sebrae no Programa Agentes Locais de Inovação (ALI). Possui experiência profissional e de consultoria nas áreas de Comu-

nicação, Relações Públicas, Publicidade e Marketing, com mais de 25 anos de atuação no mercado de Bauru e Região.

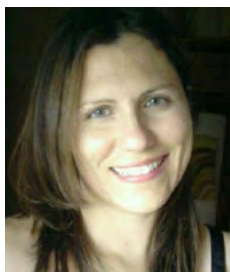
E-mail: meporem@faac.unesp.br



MELANIE RETZ GODOY DOS SANTOS ZWICKER

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Unesp/Bauru e aluna do Programa de Especialização em Neurociência e o Futuro Sustentado de Pessoas e Organizações da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. É mestre em Cultura Midiática pela Unesp/Bauru e graduada nos cursos de Comunicação Social e História. Tem 16 anos de experiência no mercado editorial brasileiro, produzindo revistas, livros e publicações digitais. Em docência, tem experiência nos ensinamentos fundamental, médio e superior, sendo atualmente docente colaboradora do curso de especialização *latu sensu* em “Estratégias Competitivas: Comunicação, Inovação e Liderança” da Unesp/Bauru.

E-mail: melanie.retz@gmail.com



RAQUEL CABRAL

Doutora em Comunicação Institucional pela Universitat Jaume I (Espanha) e mestre em Estudos Internacionais em Paz, Conflitos e Desenvolvimento pelo Instituto Interuniversitário de Desenvolvimento Social e Paz (IUDESP) na Universitat Jaume I (Espanha). Mestre em Comunicação Midiática e graduada em Relações Públicas pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atualmente é professora do departamento de comunicação social atuando no curso de Relações Públicas e no programa de pós-graduação em Comunicação Midiática da Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação (FAAC) da Unesp, Bauru, Brasil. Também é professora convidada do programa de especialização em Estratégias competitivas: comunicação, inovação e liderança da mesma faculdade. Participa do grupo de pesquisa “Relações Públicas e Comunicação: opinião pública, educação e interculturalidade” da Unesp e suas linhas atuais de pesquisa abordam o ensino de relações públicas, interculturalidade, competências interculturais e comunicação para cultura de paz.

E-mail: raquelc@faac.unesp.br



ROSEANE ANDRELO

Graduada em Comunicação Social - habilitação em Jornalismo, mestre em Comunicação Midiática e doutorado em Educação Escolar, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Desenvolveu estágio de doutorado na Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, como bolsista da CAPES. É professora da graduação (curso de Relações Públicas da FAAC) e da pós-graduação (mestrado e doutorado em Comunicação Midiática) da Unesp, campus de Bauru. No âmbito da graduação, é coordenadora do curso de Relações Públicas. Coordena, desde 2011, o projeto de extensão “As Relações Públicas e a Educação Corporativa”. Lidera o grupo de pesquisa “Relações Públicas e Comunicação: opinião pública, educação e interculturalidade”. É autora do livro “As relações públicas e a educação corporativa”, publicado pela Editora Unesp, em 2016; de 31 artigos científicos e de 19 capítulos de livros. Direciona suas pesquisas, sobretudo, à interface entre comunicação e educação, seja na perspectiva da mídia-educação ou no potencial educativo da comunicação organizacional.

E-mail: roseane.andrelo@faac.unesp.br

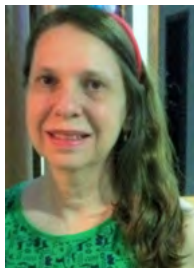


REGINA CELIA BAPTISTA BELLUZZO

Graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Escola de Biblioteconomia e Documentação de São Carlos (1966) e Direito pela Faculdade de Direito de São Carlos (1972). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1989) e doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1995). Pós-doutorado em Gestão Escolar junto à UNESP-Araraquara (2003). Atuou como Diretora Técnica do Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Odontologia de Bauru, da USP (1972-1998), Pró-Reitora Acadêmica da Universidade do Sagrado Coração (USC-Bauru-SP) (2002-2006), Vice-presidente da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB) (2008-2011) e da Secretária do Comitê Permanente da Seção da América Latina e Caribe (IFLA/LAC) (2009-2011). Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (UNESP-Marília) integrante da Linha de Pesquisa “Gestão, Mediação e Uso da Informação” e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (UNESP-Bauru), integrante da Linha de Pesquisa “Gestão Midiática e Tecnológica”. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Gestão em Unidades de Informação, Gestão da Informa-

ção e do Conhecimento, atuando em especial com: competência em informação, competência midiática e gestão do conhecimento.

E-mail: rbelluzzo@gmail.com



SONIA DE BRITO

Professora Doutora do curso de Especialização em “Estratégias Competitivas: Comunicação, Inovação e Liderança” da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru (SP). Possui Doutorado em Letras pela UNESP, campus de Assis (SP), (1999); Mestrado em “Projeto, Arte e Sociedade” pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP- campus de Bauru (SP) (1994) e Graduação em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (1986). Tem experiência acadêmica como docente nos Cursos de Relações Públicas, Jornalismo e Educação Artística. Atua principalmente nos seguintes temas: comunicação, educação, relações públicas, jornalismo, artes e mídia. Acredita que a educação é sistematização e criação de conhecimento

E-mail: snbrito@faac.unesp.br



TAMARA DE SOUZA BRANDÃO GUARALDO

Docente do departamento de Comunicação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) nos cursos de Relações Públicas, Design e Radialismo e do curso de Especialização Lato Sensu. Doutora em Ciência da Informação (2013), mestre em Comunicação (2005) e graduada em Comunicação Social – Jornalismo (2000), todos pela UNESP. Foi bolsista da Capes no mestrado e no doutorado e da Associação Universitária Grupo Montevideú (AUGM) para cursar Gestão da Comunicação na Universidade Nacional de La Plata, Argentina. É pesquisadora, atuando principalmente nos seguintes temas: mediação, gestão da comunicação, comunicação mercadológica, relações públicas, marketing, discurso e imagem. Possui experiência profissional de consultoria nas áreas de Comunicação, Relações Públicas e Assessoria.

E-mail: tamara@faac.unesp.br

A obra *Aprendizagem Ativa: contextos e experiências em comunicação* provoca e estimula professores universitários, alunos e profissionais da área de Comunicação e de Relações Públicas a apostarem em metodologias ativas como ferramenta de transformação nas relações de ensino-aprendizagem, visando melhoria do cenário educacional atual. São dez capítulos, com relatos de experiências, reunindo temas que vão desde a transformação histórica das metodologias às estratégias ativas, passando pelas práticas que envolvem a neurociência, até a mobilidade dos estudantes internacionais no contexto de uma universidade emancipatória. O livro é ideal para os comunicadores que buscam discutir as tendências pedagógicas ativas no processo de aprendizagem. É um olhar de especialistas nacionais e internacionais da área de Comunicação sobre a aprendizagem ativa como forma de ampliar o conhecimento integrador e inovador no ensino superior de comunicação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-99679-78-4



9 788599 679784

• Sumário • Capa