

DE EXECUTIVO A PROFESSOR: A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS FERRAMENTAS E METODOLOGIAS DE ENSINO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Luciano Santos

INTRODUÇÃO

Assim como inúmeros colegas de docência universitária que, como eu, migraram de outros campos profissionais para abraçar o que também descobri ser hoje minha verdadeira vocação, houve, ao longo de todo o processo de transição, muitos questionamentos, muitas incertezas não somente quanto às minhas competências, habilidades e atitudes inerentes à prática do ensino, como também – e não menos importante, com relação às significativas mudanças tanto no formato das aulas, como também nas novas metodologias, técnicas e ferramentas de ensino hoje disponíveis aos professores, especialmente aquelas baseadas ou amparadas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Para tentar responder a tantas questões, muitos de nós, novatos e veteranos, têm empreendido uma busca incessante por novos meios, métodos e estratégias capazes de tornar nossas aulas mais alinhadas aos novos tempos, mais interessantes para as novas gerações de alunos e, acima de tudo, para corresponder à altura ao significado e a toda responsabilidade que envolvem o ato de ensinar. Ao buscar as bases pedagógicas para desenvolver as novas capacidades que sabia serem fundamentais para que minha atuação como professor e, ao mesmo tempo, para aplicar métodos mais modernos e mais interativos de ensino-aprendizagem que utilizo em minhas aulas, entendo que meu olhar “mestiço”, lapidado pelos anos fora da academia pode trazer a todos nós, docentes deste novo século de incessantes mutações, uma humilde contribuição para ajudar a transformar o que muitos acreditam ser preciso dentro dela. Mais do que tudo, este é um mero exercício de buscar estar à altura daqueles que desde sempre abraçaram à docência como primeira escolha profissional; e que trabalham incessantemente para que os ecos de seus esforços reverberem em uma sociedade mais justa e mais preparada para esse novo século de transformações sem fim.

OS DESAFIOS DE UMA MUDANÇA

Ninguém muda sem deixar para trás velhos conceitos, nem mesmo sem propor novos caminhos. Este texto nasceu da vontade de trazer à tona os desafios e descobertas da minha trajetória de vida profissional que, de bacharel em comunicação social e executivo dessa mesma indústria, mais especificamente da publicidade, fiz uma transição total de formação e de carreira para a docência universitária na área de Administração de Empresas.

Em minhas primeiras incursões nesse novo e sempre mutante universo, busquei conhecer mais a fundo as novas práxis de ensino e o verdadeiro sentido da “educação”. Voltei aos bancos acadêmicos, primeiro para um MBA em Marketing, depois um extenso curso preparatório para docência universitária, mais tarde para um Mestrado Stricto Sensu em Administração de Empresas e, finalmente, alcancei os primeiros degraus de minha nova trajetória, como docente de cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Marketing e Negócios, onde permaneço até o momento e, logo a seguir, também como professor de um curso de Graduação em Administração de Empresas.

Dentre as inúmeras obras de significativos autores para a área, descobertos por mim ao longo dos últimos cinco anos, foi o trabalho de Paulo Freire, - mais especificamente as bases de sua visão tão fascinante e inclusiva da pedagogia - que estabeleceu meu prisma e meus parâmetros para o aprendizado do exercício de docência. Para Freire (1998) “ensinar é um ato de comunicação”. Por minha experiência profissional anterior, acumulada ao longo de 35 anos como publicitário, a comunicação também sempre foi o objeto e o ingrediente mestre de trabalho.

Conforme definido no trabalho seminal de Shanon e Weaver (1949), comunicar é um ato bidirecional, diferente de informar e inclui sempre transmissor e receptor em um diálogo mútuo e contínuo. Mas, se a bidirecionalidade foi ponto de partida do trabalho Shanon e Weaver (1949), após o advento das TICs, a comunicação toma uma dimensão exponencial e multidirecional na qual as conversas e as trocas de mensagens e de ideias são cada vez mais realizadas em grupos, portanto muito mais amplas e abrangentes.

Entendo que, mais do que nunca, isso venha se dando não somente nas campanhas de marketing e de propaganda que não mais sobrevivem sem abrir canais de interação com os consumidores, como também nos diálogos entre docentes e discentes, que têm se tornado a chave de uma educação realmente significativa e transformadora. Isso perpassa praticamente todas as situações, todos os espaços e locais de convivência, em todos os ambientes – e, como tenho presenciado em meu dia-a-dia como professor, inclui-se também aí o das salas de aula da educação universitária.

A internet, um dos mais importantes pontos de partida desse novo impulso na forma dos indivíduos se relacionarem e se comunicarem está hoje presente nos mais diversos tipos de *devices* como *tablets*, *laptops* e *smartphones*, permeando-se por todas as culturas e classes sociais. Hoje a comunicação é plural, é onipresente e, como já dito, realizada de, entre e para várias direções distintas, abrindo acesso ao conhecimento, ao compartilhamento de ideias e informações e ao intercâmbio de experiências em escala e graus inimagináveis até bem pouco tempo atrás.

Não há mais, como antes predominava, um único emissor que tenha controle total da mensagem, pois a todo momento, tudo o que alguém fala, compartilha, grava, assiste ou escreve, pode ser contestado, revisado, editado ou discutido em conjunto. E esta é uma realidade que, definitivamente, está presente no dia-a-dia de qualquer docente, desde o ensino básico até aulas de um curso de pós-doutorado. Como afirma Kenski (2008, p. 436):

O sentido da relação educação-comunicação vai além das possibilidades oferecidas pelas mídias contemporâneas e dos níveis segmentados dos sistemas educacionais atuais. Ultrapassa a tentativa de ordenação dos conteúdos escolares e a profusão/confusão dos dados disponíveis em múltiplas bases. O ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver.

Se o *modus operandi*, as técnicas e as ferramentas utilizadas para a comunicação mudaram radicalmente em nossa sociedade, não há como negar que, respeitadas as regras e regimentos de cada instituição de ensino - e segundo os parâmetros de seus projetos pedagógicos -, essa transformação deva ser também incorporada às práticas de docência, para que os estudantes experimentem um aprendizado mais vivo, mais dinâmico e mais

participativo, exatamente como já acontece em praticamente todas as suas atividades cotidianas. Como aponta Kenski (2009, p. 427) ao mesmo tempo, é preciso ensinar e aprender em rede, de forma aberta e na ação integrada e colaborativa, em equipes.

Nesse sentido nota-se que, assim como as pessoas em suas atividades cotidianas, as instituições de ensino – e seus docentes - também estão mudando suas práticas de comunicação com seus alunos - por meio de novas técnicas de interação e de novas metodologias e ferramentas tecnológicas, por meio das quais estabelecem novas relações de ensino-aprendizagem com seu alunado.

Hoje, as aulas tanto podem se dar totalmente por meio de um Ambiente Digital de Aprendizagem (AVA) que se utiliza, por exemplo, das plataformas Moodle ou da Blackboard nos cursos de Educação a Distância (EAD), mediado por professores e tutores, como podem ser presenciais e ainda assim se utilizarem de tais recursos para envio de tarefas e de conteúdo, ou podem mais recentemente prescindir totalmente da presença de professores, como noticiou recentemente a imprensa mundial, a respeito de uma nova universidade da Califórnia, Estados Unidos da América, (OLHAR DIGITAL, 2016) onde os alunos aprendem apenas orientados por computadores que têm embutidos em sua programação mecanismos de Inteligência Artificial, capazes de customizar e de acompanhar individualmente o desenvolvimento de cada aluno, sem nenhuma interferência do elemento humano.

Nesse sentido, a cada vez mais inevitável presença dos diferentes aparelhos móveis com acesso à internet, especialmente nos cursos presenciais, podem fazer também deles ferramentas para que a prática do ensino se desenvolva de maneira mais dinâmica e mais participativa. Assim como muitos autores e docentes, que pesquisam e/ou relatam suas práticas docentes em ambientes com a presença TICs (PERRENOUD, 2002; BRIGGS & BURKE, 2002; VALENTE, 2014; DE OLIVEIRA CARDOSO, 2006; SCHEIBE, 2007; KENSKI, 2008, 2009; LOWMAN, 2007; TORI, 2008; MASETTO, 2010; FRANÇA & RAETEGUI, 2013; LIBÂNEO, 2014; MORIN, 2014; MORAN, 2004, 2017) acredito que, ao utilizarmos com propriedade e de maneira planejada todo esse aparato tecnológico, estaremos tornando a educação mais alinhada com as expectativas e experiência de nosso público-alvo, jargão este que trago também de meu antigo olhar publicitário.

Entendo tal desafio como uma constante. Mas os resultados por mim alcançados têm demonstrado que usar tecnologia e novas metodologias de ensino-aprendizagem, sobre algumas das quais discorrei adiante, é um caminho sem retorno e capaz não somente de fornecer um ferramental imprescindível para que o exercício de docência no mundo atual, como também pode render como frutos alunos interessados, mais instruídos, mais produtivos e que, como defende Libâneo (2014, p. 10) tornam o “professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação”.

UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES: ESTRATÉGIAS E TECNOLOGIAS PARA UMA NOVA SIGNIFICAÇÃO DO APRENDER.

Conforme Lowman (2007) e Masetto (2010) a preocupação dos educadores quanto à qualidade do ensino universitário ofertado para a formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho é uma constante. Ainda assim, para Araújo et al (2014, p. 27), predomina em grande parte das instituições brasileiras que ofertam o ensino em Administração um paradigma funcionalista, que reproduz assuntos para os estudantes de forma que estes absorvem passivamente tais conteúdos. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 259), o avançar no processo de docência do ensino superior e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, somente se dará se não ocorrer apartado institucional e do desenvolvimento pessoal dos professores.

E é exatamente aí que as instituições de ensino urgem rever seus programas e metodologias e também aí que seus docentes precisam “aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora” (MORAN, 2004, p. 247), assumindo um novo papel transformador, buscando novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Para Morin (apud CORREA & CASTRO, 2015, p. 8) a estratégia é mais fecunda do que o programa, que a priori não prevê mudanças e alterações e é o que integra a evolução da situação, os acasos e os novos acontecimentos [...] avançando no incerto e no aleatório. Nesse mesmo sentido, (LOWMAN, 2007; MASETTO, 2010) afirmam ser essencial que o professor adeque suas aulas aos objetivos do curso e que tais objetivos podem ser

alcançados por meio de um constante planejamento e aplicação de diferentes métodos pedagógicos ao longo de um curso universitário, utilizando desde as aulas expositivas e suas variações, até métodos e técnicas de ensino complementares e diferenciados, capazes de instigar e tornar as dinâmicas em classe e extraclasse atraentes e eficazes, e portanto, de permitir aos alunos entenderem não somente os conceitos teóricos, mas também, por meio da simulação e da experimentação, toda a extensão e abrangência de sua aplicabilidade, para que o desenvolvimento de suas competências e suas habilidades seja completo.

Massetto (2010) afirma que o docente tem um papel muito mais importante e duradouro junto aos seus alunos no que diz respeito ao conhecimento, ao colaborar para que eles aprendam a buscar informações, a detectar suas fontes atuais, a dominar o caminho para acessá-las, selecioná-las, compará-las, criticá-las, integrá-las ao seu mundo intelectual.

Mas como alcançar tais objetivos com métodos, ferramentas e técnicas que não somente deixam de levar em conta os avanços das TICs e a maior participação do alunado no processo de ensino-aprendizagem? E, para além disso, há que se considerar - e a maior parte dos docentes certamente já passou por isso - a dispersão e a quebra de atenção que essas mesmas tecnologias, como já dito presentes em praticamente todos os espaços, podem causar, caso não sejam direcionadas, durante as aulas, para objetivos ligados ao conteúdo da disciplina?

Para Miller (apud Cavalcanti, 1999, p. 3), estudantes adultos retêm apenas 10% do que ouvem após 72 horas mas, entretanto, serão capazes de lembrar de 85% do que ouvem, vêem e fazem, após o mesmo prazo. Tamanha probabilidade de perda ou de não-absorção dos conteúdos ensinados por meio de práticas tradicionais, por parte do alunado, aliadas às transformações nas relações e nas comunicações advindas das novas TICs, leva-nos a concordar com Perrenoud (2002) quando este autor, ao propor suas 10 competências para ensinar, defende que as turbulências da era globalizada, exige das docentes mobilizações mais contundentes para a ação. Também para Cavalcanti (1999, p. 4), o professor precisa se transformar num tutor eficiente de atividades, demonstrando ao alunado a importância prática do assunto a ser estudado e despertando a sensação de que aquele conhecimento fará diferença em suas vidas.

Moran (2005, p. 19) observa que a educação presencial já está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas da educação a distância, e a EAD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação. Nesse sentido, esse autor afirma que as tecnologias de comunicação modificam as funções dos docentes, mas não o substituem o professor e que o espaço da sala de aula não perderá importância e continuará como “um ponto de partida e de chegada [...], mas que se combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem” (MORAN, 2010, p. 246). O mesmo autor defende ainda que passar informações é tarefa que pode ficar a cargo dos bancos de dados, dos livros, dos vídeos, dos programas em CD; e o papel do professor é transformado em um estimulador da curiosidade de seu alunado por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. (MORAN, 1999, p. 247).

AS NOVAS TECNOLOGIAS E ALTERNATIVAS DE ENSINO APRENDIZAGEM

Prensky (2000, p. 23) já apontava que as novas gerações (os nativos digitais) já nascem e crescem em um mundo digital e informatizado; convivendo com novas tecnologias, vivenciando experiências e aprendizado através do computador, internet, vídeo game e celular. Para Lee e Doh (apud FALCÃO et al, 2014, p. 526), atualmente há uma falta de motivação dos alunos, que nasce da ausência de envolvimento emocional e de atitudes lúdicas normalmente deixadas de lado após o ensino primário

Araújo (2014, p. 28) defende que romper com o sistema vigente e institucionalizar mecanismos para a integração entre teoria-prática é o primeiro passo de uma caminhada que suscitará mudanças na forma de pensar o currículo e na sua integração na formação de administradores.

Dentre tais mecanismos, destaco três que tenho visto presentes nas discussões entre professores nos meus ambientes de trabalho, que têm sido objeto constante de estudos por pesquisadores e dos quais faço uso em minha própria prática como docente: a Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL) e a Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*).

São novas ferramentas e novas metodologias que, apoiadas no uso das TICs têm se comprovado eficientes para que criar uma maior motivação e conexão entre o mim e meu alunado e mais eficazes para que o aprendizado que busco neles despertar tenha significado e ligação não somente com o conteúdo de minhas disciplinas, mas principal e mais importante, com o aproveitamento e a aplicação desse conhecimento para desenvolver e aperfeiçoar as suas próprias vidas e carreiras.

GAMIFICAÇÃO

A aprendizagem baseada em jogos digitais é uma tendência que vem sendo incorporada cada vez mais na educação (DE SENA et al, 2016, p. 05). Gamificação é definida como a utilização de elementos presentes nos jogos em contextos não-jogos (DETERDINGS et al, 2011). Para Kapp (2012) ela consiste da utilização de elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) mas com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens.

Segundo França e Reategui (apud FALCÃO et al, 2014) ela surge para os nativos digitais, visando suprir a necessidade da motivação por meio de um novo mediador, capaz de promover um ensinar mais lúdico e que aproxime o mundo digital, presente no dia-a-dia dos estudantes, ao aprendizado nas classes presenciais, levando-os a um ambiente mais amigável, que reforce os assuntos de cada aula e gere novos objetivos para os conteúdos abordados.

Contudo, como apontam Falcão et al (2014, p. 529) “não se pode confundir Gamificação com criar um jogo; não se encaixa também na categoria de jogos educacionais [...] trata de incentivar o comportamento correto que está alinhado com objetivos pedagógicos.

Para Carolei (2014, p. 2712) adicionar elemento de games numa atividade pode torná-la mais motivadora [...] fundamental para os alunos e professores se sentirem imersos na ação pedagógica. Fardo (2013, p. 07) aponta que uma de suas grandes vantagens é proporcionar um sistema em que os estudantes consigam visualizar o efeito de suas ações e aprendizagens, na medida em que fica mais fácil compreender a relação das partes com o todo, como acontece nos games.

Para Prensky (2012) a aprendizagem baseada em jogos digitais se adapta a praticamente todas as disciplinas e auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades. Também para este autor sua eficácia reside no fato da Gamificação ser versátil, capaz de motivar, de divertir, além de estar de acordo com o estilo dos estudantes atuais e futuros.

Entre os vários formatos e tipos de *games* que desenvolvo e aplico em minhas aulas, alguns são criados tendo como base somente o uso de programas para *smartphones* (celulares com acesso à internet), como por exemplo o aplicativo *Socrative*, que utilizo para criar questionários em formato *quiz* (questionários com pontuação). O aplicativo, que é baixado gratuitamente da internet, possui uma versão para os professores e outra para os alunos, que também devem tê-la baixada em seus próprios *smartphones*.

Por meio de versão para docentes do programa, desenvolvo e introduzo diferentes perguntas relacionadas aos temas da aula onde vou utilizá-lo, ou a um conteúdo que preciso ensinar. Feito isso, os alunos acessam a sua versão do programa e tentam resolver os desafios. Eles podem fazer isso individualmente, em duplas ou mesmo em pequenos grupos. Adiciono sempre um limitador de tempo, o que torna o jogo mais dinâmico e competitivo.

Com essa ferramenta, percebo que há maior interesse na busca por respostas e uma interação muito maior entre os alunos. Além disso, os resultados de compreensão e de retenção do conteúdo têm se demonstrado maiores, como pude perceber nas avaliações individuais realizadas ao final de cada semestre e/ou bimestre. Assim como o *Socrative*, há muitos outros jogos disponíveis gratuitamente na internet. Basta uma busca acurada na rede e certamente qualquer professor encontrará um que se adapte mais a seu estilo, à sua área de ensino e a seu público.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) OU PBL (PROBLEM-BASED LEARNING)

Segundo Escrivão Filho e Ribeiro (2008, p. 29) a ABP ou PBL é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que surgiu na escola de Medicina da Universidade *McMaster*, no Canadá, em meados dos anos 1960. Os autores a definem como um processo de aprendizagem que em sua fundamentação pressupõe uma construção de

significados, e não um simples processo de recepção de informações (ESCRIVÃO FILHO & RIBEIRO; 2008).

Encontrada em diversas pesquisas da psicologia cognitiva, a ABP ou PBL parte da premissa de que, quando os alunos se utilizam dos conhecimentos prévios há uma promoção na elaboração e na incorporação das informações por meio das estruturas cognitivas já existentes, capazes de transformar a maneira com a aprendizagem se realiza. (RIBEIRO, 2008).

Para Freitas (2010, p. 165) essa metodologia parte da problematização da prática concreta, vai à teoria, estudando-a e reelaborando-a criticamente, e retorna à prática para transformá-la. Para Valente (2014, p. 82), a ênfase da ABP ou PBL é a resolução de problemas ou as situações significativas, contextualizadas no mundo real.

Nesse sentido, Berbel (apud FREITAS et al 2010, p. 164) afirma que essa metodologia não requer grandes alterações materiais ou físicas na escola, uma vez a programação da disciplina e a postura do professor e dos alunos é que são transformadas. Mas o que se exige do professor é uma mudança em seu papel, que passa de informante para construtor dos conhecimentos e também para estimulador da produção dos próprios discentes.

Simon e De Rezende Franco (2015, p. 30) afirmam que a ABP ou PBL é capaz de fazer com que o aluno vá além da vontade de aprender, colocando-o como centro do processo - o que modifica sua relação com o mundo. Isso vai ao encontro do que defende Klein (2013, p. 287), para quem a aprendizagem não pode se resumir a um mero passar de conteúdo; e que essa metodologia atribui um novo papel ao professor, implica maior autonomia não somente em relação ao currículo, como também em relação à organização do conhecimento, à escolha das fontes de informação que serão utilizadas e à gestão do tempo na sala de aula.

Para Valente (2014, p. 82), à medida que as novas TICs estão sendo utilizadas na educação e passam a fazer parte das atividades de sala de aula, torna-se mais fácil a implantação do PBL, mesmo em salas com um grande número de alunos o que, sem o uso de tecnologia seria mais dificultoso. Concordo com autor por minhas próprias experiências: nas salas de aula em que ministro disciplinas para os cursos de Pós-Graduação, o número reduzido de alunos (de 20 a 25) torna mais fácil a aplicação do PBL. Já nas salas de aula dos Curso de Graduação onde, como já dito, também atuo como

docente, a utilização de tal metodologia requer a intermediação por meio tecnologias, especialmente a internet e o Moodle, para que eu obtenha os resultados esperados, uma vez que as turmas possuem entre 70 e 90 alunos.

SALA DE AULA INVERTIDA (*FLIPPED CLASSROOM*)

Para Tapscott e Williams (2010; p. 18-19), o ensino-aprendizagem baseado na transmissão, cada vez mais, está deixando de atender às necessidades das gerações de estudantes que apesar de, possivelmente, ter sido apropriada para uma economia e uma geração anterior, antes da globalização dos meios de comunicação, das informações e do conhecimento.

A sala de aula invertida (*flipped classroom*) segundo Valente (2014; p. 81), é uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados *on-line* antes de o aluno frequentar aula presencial. Seus aspectos fundamentais são a produção de material para o aluno trabalhar fora do ambiente das universidades, aliada ao planejamento das diversas atividades a serem realizadas na sala de aula presencial. Para o autor, por meio dessa metodologia, os encontros presenciais nas salas de aula passam agora a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados. O tempo em sala deixa de ser despendido na apresentação da matéria e se transforma em um momento para a realização de atividades práticas (resolução de problemas, desenvolvimento de projetos, discussões em grupo, laboratórios etc. (VALENTE; 2014, p. 85).

A utilização de recursos tecnológicos na Sala de Aula Invertida dá aos alunos possibilidades de buscar conteúdos em vídeos, em hipertextos, grupos em redes sociais, bibliotecas virtuais, nas entrevistas com especialistas sobre o conteúdo etc. (MORAN, 2014). Para o mesmo autor, por meio dessa antecipação, é também o estudante quem poderá medir o seu nível de apropriação prévia do conteúdo, antes mesmo de chegar à escola, com ajuda de recursos tecnológicos de medição. (MORAN, 2014). Nesse sentido, um recurso de Gamificação, como o aplicativo *Socrative* (citado anteriormente) pode ser um exemplo de instrumento de medição, o que levaria o aluno a, caso necessário, rever novamente o conteúdo para melhor compreendê-lo.

Esse tipo de abordagem, no qual o aluno deve estudar antes da aula e os encontros presenciais se tornam momentos de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. Sendo assim, ao invés de apresentar o conteúdo da disciplina, nas classes, os professores utilizam seu tempo reunido com os estudantes para trabalhar suas dificuldades. (EDUCAUSE; 2012, p. 07).

Conforme Rocha (2012, p. 3) ao aplicar a Sala de Aula Invertida, o importante é compreender a proposta do método, pois o professor deverá assumir papéis de facilitador, de orientador, de moderador e observador. Ao aluno, cabe o papel de protagonista de sua própria aprendizagem. E a sala de aula torna-se palco para conversas, discussões e debates sobre o aprofundamento dos conteúdos, sempre sob a orientação do professor. Além disso, nesse momento, o docente deve se dedicar à medição da avaliação da aprendizagem, esclarecendo pontos conflitantes sobre a compreensão e apropriação do conteúdo visto antecipadamente.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo relatar, sob o ponto de vista da experiência de um executivo da indústria da comunicação que se tornou professor universitário, como a utilização das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, em conjunto com metodologias modernas de ensino – mais especificamente a Gamificação, a Abordagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL) e Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*) podem criar uma nova e mais eficaz dinâmica nas relações entre alunos e professores dos cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu, além de permitir que um aprendizado mais efetivo para os discentes.

Ao tentar responder a todas as questões pessoais, mas que acredito fazer parte do cotidiano de muitos dos docentes que, assim como eu, fizeram tal migração, concluo que a busca incessante por novos meios, métodos e estratégias capazes de tornar nossas aulas mais alinhadas aos novos tempos e mais interessantes para as novas gerações de alunos estão correspondendo à minha preocupação maior que tornar meu trabalho relevante para meus alunos e também me colocar à altura ao significado e a toda responsabilidade que envolvem o ato de ensinar.

Particularmente, acho que os maiores méritos das ferramentas e métodos aqui apontados, estão em proporcionar aos alunos um ensino mais dinâmico e moderno, conectado com seus anseios e suas realidades, além de uma visão muito mais responsável de suas próprias ações, enquanto protagonistas e agentes construtores dos conhecimentos necessários para uma transformação relevante e positiva em suas vidas.

Sobretudo, ao utilizar tais estratégias, percebo que minhas aulas estão mais atraentes e interessantes para meus discentes, e que há mais e melhores oportunidades para que eu possa acompanhar e incentivar mais de perto o desenvolvimento individual de cada um deles, o que, em suma, é a razão maior do exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Guilherme Diniz et al. *Currículo e vínculos teoria-prática: reflexões no processo ensino-aprendizagem em um curso de graduação em Administração*. Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle, v. 3, n. 2, p. p. 09-31, 2014.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus, 2002.

CAROLEI, Paula. *Gameout O Uso de “Gamification” para Favorecer a mersão em Diversos Espaços Pedagógicos no Ensino Superior*. In: II Congresso Internacional TIC e Educação. Lisboa. Anais eletrônicos. Acesso em 20.01.2017.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. *Andragogia: a aprendizagem nos adultos*. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, v. 4, n. 6, p. 1-7, 1999.

CORRÊA, Glaucinei Rodrigues; CASTRO, Maria Luiza AC. *O pensamento complexo de Edgar Morin e o design*. Estudos em Design, v. 21, n. 1, 2015

DE OLIVEIRA CARDOSO, Onésimo. *Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos*. RAP Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, p. 1123-44, 2006.

DE SENA, Samara et al. *Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos*. RENOTE, v. 14, n. 1. 2016

DETERDING, S.; KHALED, R. Nacke; NACKE, L. LE, & Dixon, D.(2011). *Gamification: Toward a Definition*. In: CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. 2011.

EDUCAUSE LEARNING INITIATIVE et al. *Things you should know about flipped classrooms*. EDUCAUSE Creative Commons (7), 7. Disponível em <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>>. Acesso em 10.02.2107

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; DE CAMARGO RIBEIRO, Luis Roberto. *Inovando no ensino de administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)*. Cadernos EBAPE. BR, p. 1-9, 2008.

FALCÃO, Adair P.; LEITE, Maici D.; TENÓRIO, Marcos M. *Ferramenta de apoio ao ensino presencial utilizando gamificação e design de jogos*. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2014. p. 526.

FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem*. RENOTE, v. 11, n. 1, 2013.

FRANÇA, Rômulo Martins; REATEGUI, Eliseo Berni. *SMILE-BR: aplicação de conceitos de gamificação em um ambiente de aprendizagem baseado em questionamento*. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2013. p. 366.

FREIRE, Paulo. *Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI, 1998. P. 77

FREITAS, Valéria da Penha et al. *Mudança no processo ensino aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem*. RFO UPF, v. 14, n. 2, p. 163-167, 2009.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons, 2012.

KENSKI, Vani Moreira et al. *Educação e comunicação: interconexões e convergências*. Educação & Sociedade, v. 29, n. 104, p. 647-665, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. *Formação/ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada*. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Edusp, 2009.

KLEIN, Ana Maria. *O uso da aprendizagem baseada em problemas e a atuação docente*. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Uberlandia, v. 4, n. 2S, p. 288-298, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?*. Cortez Editora, 2014.

LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e o reencantamento do mundo*. Tecnologia educacional, v. 23, n. 126, p. 24-26, 1995.

_____. *Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, p. 245-253, 2004.

_____. *A integração das tecnologias na educação*. Salto para o Futuro, 2005.

_____. *O Vídeo na Sala de Aula*. Texto publicado na **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna. 1995. Disponível em:

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em 25 mar. 2014.

_____, et al. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Editora Papyrus, 17^a. ed., 2010.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. In: *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar et al. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora, 2014.

_____. *Metodologias Inovadoras com Tecnologias*. Entrevista a João Matar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pKi2K_xcTGM&feature=youtube. Acesso em: 15 jan. 2017

PERRENOUD, Philliph. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Dez novas competências para ensinar*: Porto Alegre, RS. Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo. Cortez, 2002.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants part 1*. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

_____. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. *Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. 2008.

ROCHA, Caroline. *Escola sem professores*. Fonte: <http://m.olhardigital.uol.com.br/noticia/conheca-a-universidade-de-tecnologia-que-nao-tem-professores/63907>>. Acesso em 26.02.2017

SCHEIBE, Leda. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007.

SHANON, Claude E.; WEAVER, Warren. *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

SIMON, Fabiano Colla; DE REZENDE FRANCO, Laura Ferreira. *Estudo das metodologias ativas no ensino superior: revisão sistemática*. Boletim Técnico do Senac, v. 41, n. 1, p. 24-35, 2015.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony D. *Innovating the 21st-century university: It's time!*. Educause review, v. 45, n. 1, p. 16-29, 2010.

TORI, Romero. *Cursos híbridos ou blended learning: a convergência entre presencial e virtual na educação*. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2008.

VALENTE, José Armando. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. Educar em Revista, p. 79-97, 2014.