



Relatório do Software Anti-plágio CopySpider

Para mais detalhes sobre o CopySpider, acesse: <https://copyspider.com.br>

Instruções

Este relatório apresenta na próxima página uma tabela na qual cada linha associa o conteúdo do arquivo de entrada com um documento encontrado na internet (para "Busca em arquivos da internet") ou do arquivo de entrada com outro arquivo em seu computador (para "Pesquisa em arquivos locais"). A quantidade de termos comuns representa um fator utilizado no cálculo de Similaridade dos arquivos sendo comparados. Quanto maior a quantidade de termos comuns, maior a similaridade entre os arquivos. É importante destacar que o limite de 3% representa uma estatística de semelhança e não um "índice de plágio". Por exemplo, documentos que citam de forma direta (transcrição) outros documentos, podem ter uma similaridade maior do que 3% e ainda assim não podem ser caracterizados como plágio. Há sempre a necessidade do avaliador fazer uma análise para decidir se as semelhanças encontradas caracterizam ou não o problema de plágio ou mesmo de erro de formatação ou adequação às normas de referências bibliográficas. Para cada par de arquivos, apresenta-se uma comparação dos termos semelhantes, os quais aparecem em vermelho.

Veja também:

[Analisando o resultado do CopySpider](#)

[Qual o percentual aceitável para ser considerado plágio?](#)



Versão do CopySpider: 2.1.1

Relatório gerado por: liscoskigabi003@gmail.com

Modo: web / normal

Arquivos	Termos comuns	Similaridade
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://www.senept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/95/2019/11/GT3-349-436-AnaisVSenept.pdf	2144	2,46
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://www.passeidireto.com/arquivo/111783371/educacao-e-tecnologia/3	576	1,13
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq	400	0,84
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136110/101_00216.pdf?sequence=1	366	0,81
Tese-Fernando_Battisti.docx X http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/VJornada de Didatica e IV Seminario de Pesquisa do CEMAD Saberes e praticas da docencia - eixo 2/CURRICULO E METODOLOGIAS ATIVAS.pdf	175	0,42
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://brainly.com.br/tarefa/32250663	135	0,32
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://imepac.edu.br/o-administrador-na-era-4-0-uma-perspectiva	93	0,22
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://repositorio.usp.br/item/001798318	53	0,12
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://fluxodeinformacao.com/biblioteca/artigo/read/11442-o-que-e-uma-atividade-discente-efetiva	39	0,09
Tese-Fernando_Battisti.docx X https://books.google.com/books/about/Profiss%C3%A3o_professor.html?id=F3RjAAAACAAJ	6	0,01

Arquivos com problema de download

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ruralurbano/article/view/255073>

Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). - 30

=====

Arquivo 1: Tese-Fernando_Battisti.docx (40509 termos)

Arquivo 2: <https://www.senept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/95/2019/11/GT3-349-436-AnaisVSenept.pdf> (48673 termos)

Termos comuns: 2144

Similaridade: 2,46%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento <https://www.senept.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/95/2019/11/GT3-349-436-AnaisVSenept.pdf> (48673 termos)

=====

URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA **DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS **NO CONTEXTO DA**
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2023
FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS **NO CONTEXTO DA**
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada **ao Programa de Pós-graduação em** nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como parte **dos requisitos para** obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.

Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso **de Programa de Pós-Graduação ? Mestrado em Educação**.

Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina

Tese



Linha de Pesquisa

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos **de trabalho e estudos**.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por **aperfeiçoamento pessoal e profissional**.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas **ao longo da** minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída **ao longo de nossa vida**.



?Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para as Metodologias Ativas que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido a partir da problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE) nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu a partir do estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre os resultados da pesquisa, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído a partir da intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que a partir da compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado a partir da cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT

Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed



from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG????..?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN?????????????..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????.?????..?????????...Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????????..?????????..?????..??Projeto Integrador
- PPC?????????????????????????????..?????..Projeto Pedagógico de Curso
- PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação



TDE????????????????????????????????????.....Trabalho Discente Efetivo
URI?????????..Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Infográfico da estrutura da **Tese de Doutorado** (PPGEDU URI-FW)20
Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
Figura 5 - Câmpus da URI105
Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
Figura 10: Humanismo Digital117
Figura 11: Metodologias Ativas120
Figura 12: Projetos Integradores122
Figura 13: TDE na matriz curricular125
Figura 14: Ferramentas Digitais144
Figura 15: Desafios no **uso das tecnologias** digitais153
Figura 16: Inovação nas aulas157
Figura 17: Princípios que constituem as **Metodologias Ativas de ensino**159
Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas164
Figura 19: **Organização Didática dos** PPCs175
Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27
Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?30
Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas28
Tabela 2: Epistemologia da Educação30
Tabela 03: Cibercultura32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas37
Tabela 05: Análise de publicações41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....138
Tabela 8: Categorias de análise 134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES16
1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa21
1.3 Contextualização da Pesquisa22
1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior26



- 1.4.1 Análise quantitativa27
- 1.4.2 Análise Qualitativa36
- 2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS **A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL**46
 - 2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?51
 - 2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)60
 - 2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRANGER A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL74
 - 2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital86
- 3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA102
 - 3.1 Pesquisa Documental103
 - 3.2 Pesquisa de Campo105
 - 3.3 Sujeitos da Pesquisa108
 - 3.4 Coleta dos dados109
 - 3.5 **Análise de Conteúdo**110
 - 3.6 Descrição da pesquisa de campo112
- 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS115
 - 4.1 **Projetos Pedagógicos de Curso** (PPCs) da Graduação Ativa115
 - 4.1.1 Projetos Integradores (PI)118
 - 4.1.2.Trabalho Discente Efetivo123
 - 4.1.3 Disciplinas EaD126
 - 4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa128
 - 4.2 Pesquisa a campo134
 - 4.2.1 Ambiência Digital137
 - 4.2.2. Tecnologias Digitais146
 - 4.2.3. Epistemologia da Educação151
 - 4.2.4. Metodologias Ativas158
 - 4.2.5. **Organização Didática dos** PPCs169
 - 4.3 A configuração do Humanismo Digital176
 - 4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa186
- 5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS190
- REFERÊNCIAS198
- APÊNDICES205
- APENDICE I ? Questionário online **a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim**205

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas **no ensino e na aprendizagem**. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, **no desenvolvimento da** humanidade. **Nos últimos anos**, essa vivência educacional tem sido marcada de forma **?fisital?**, representada por **um conjunto de** realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos **a presente pesquisa** intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais **no contexto da** cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de **?inquietações?** e **?investigações?** desenvolvidas **no Programa de Pós-graduação em** nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da **linha de pesquisa 3:** **?Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias?**, que buscam fomentar as investigações **no âmbito da formação de** professores, da docência na cultura digital **e no ensino e aprendizagem, a partir de** diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao **Grupo de Pesquisa de Educação e** Tecnologias ? GPET, do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos **a necessidade de** dialogar sobre transformações e inúmeros contextos **que perpassam a** vivência dos sujeitos de aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das **?Metodologias Ativas?**, **tendo em vista o processo de** disrupção educacional, que tem se intensificado **nos últimos anos**.

Sabemos que **com a ocorrência** da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por **?tecnologias digitais?** **nos processos de ensino e de aprendizagem, com uma série de** inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição **na educação de** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com a Organização** Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou



oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse processo de ensino e aprendizagem digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, a proposta de pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como uma forma de orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura, o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, a partir do estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, a partir da pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito a partir da pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias



Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e **Organização Didática dos** PPCs (PI, TDE e EaD)?.

[3: **A partir da** Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar **as tecnologias de** informação e comunicação à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando **o processo de ensino** mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discorreremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos **a partir do desenvolvimento da pesquisa**

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar **possibilidades para a prática** com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir **com a educação** no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às **transformações oriundas do** contexto contemporâneo **em que a educação está** inserida.

Parafrazeando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida **em que as** relações humanas estão em constante movimento **em meio a** uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem **de vista o** sentido humanizador **da educação**.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na **sociedade em que** vivemos **e a educação** nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar **a forma de** planejamento e concepção de práticas educacionais. **Dessa forma, a** própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico **de estrutura da** Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da **Tese de Doutorado** (PPGEDU URI-FW)



Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a **tese de Doutorado**.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto **de ensino e aprendizagem, em que o** epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte **de um contexto** educacional em que **ainda não se** tinham possibilidades ciberculturais, **com o mundo** das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, **nos últimos 20 anos**, a passagem **de uma sociedade** analógica para **uma sociedade mais** digital. **Com o advento** marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente **a partir de** minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos **na área da** formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou **a fazer parte** das minhas inquietações docentes.

Após o **Mestrado em Educação, sobre a questão** das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora **para se pensar a construção da Autonomia do** Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaró, ano de Defesa, 2013.]

Também, **no ano de** 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. **No início de** 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e



impulsionou minhas vivências **com o mundo** digital em escalas maiores junto **à formação de** professores na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para **com o uso das tecnologias** digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma **videoconferência e outra**, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: **A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]**

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para **a utilização de ferramentas** digitais em aula, ainda **no contexto de** aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir **o desafio da** Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino **na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.**

Tais acontecimentos, **na vida do** pesquisador, foram se relacionando com os estudos **ao longo do** doutoramento. Por isso, **é possível dizer que** essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação **pessoal e profissional, em que as relações entre teoria e prática** são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos **que permeiam as** atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica **para o uso de Metodologias Ativas** com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, **a possibilidade de** poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos **e pensar a educação**, que se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender **a necessidade de** ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, **a partir do** viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações **no contexto da** cibercultura. Nesse olhar, **são apresentadas as** Metodologias Ativas enquanto possibilidade **de ampliar o espaço de construção de conhecimento** projetado **com base em** uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar **os processos de aprendizagem, por meio** das Metodologias Ativas, ampliam as possibilidades na formação **pessoal e profissional** diante dos desafios pertinentes na vivência **do mundo do trabalho contemporâneo.**

Nesse sentido, é importante ressaltar **a perspectiva de** repensar **o ensino e a aprendizagem** frente **à cultura da** fragmentação dos saberes já vivenciados **ao longo das** estruturas educacionais que perduram

até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala **na Educação Básica e**, em especial, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões **a necessidade de repensar os processos educativos** tradicionais **no que tange ao uso das** metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos **a necessidade de** compreender com mais profundidade epistemologicamente **o uso das** Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada **a partir do** próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento **ao longo de sua existência** histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes **áreas do conhecimento**, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é **importante pensar que** o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar **as possibilidades de um** sentido mais integrador, crítico e investigativo na **construção das competências e habilidades** da formação superior. **Isto é, a visão** reducionista e fragmentada pode deixar alheias **as possibilidades de um objeto de estudo**, aplicado nas diferentes **áreas do conhecimento**.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas **no projeto de** desenvolvimento do estudante **ao longo de sua formação** e, por isso, é possível propor uma intersecção, que envolve **o entendimento do** Humanismo Digital, **a partir da** Cibercultura, do Novo Humanismo e **da Teoria da** Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender **o sentido de uma educação** emancipatória dos sujeitos. **Ou seja, o** pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar **o processo de aprendizagem** retirando as possibilidades pedagógicas **do uso das tecnologias** e dos diferentes espaços de aprendizagem **quando se fala**, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, **entender que a prática** educacional não se constitui instrumentalmente na **aplicação de técnicas** restritas **ao uso das tecnologias**. Essa pesquisa quer evidenciar **a necessidade de** compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, **a educação superior** esteja **mais próxima e** contribua **para a formação superior de forma ativa e** contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso **uma matriz que dê suporte** e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? **que contribuam para** a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho **está inserido na** realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado **a partir das** Metodologias Ativas pensadas **na**



construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia **de construção do conhecimento** é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante **que não pode** mais ser visto como mero espectador, **uma vez que** pode participar ativamente dos processos, sendo considerado **dentro de um tempo e espaço** pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento **que envolvem a** vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas **que envolvem o contexto da** cibercultura na **última década no cenário educacional brasileiro**. O fator da ambiência dos acadêmicos, com **o uso de** diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes **áreas de conhecimento com relação às** potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, **como por exemplo, a** educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com **o uso de Metodologias Ativas** e sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre **a ideia de que se** não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente.

Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica **no que tange** aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos **na prática pedagógica**.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos **diferentes níveis de** formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente **na perspectiva do estudo em nível de** Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado **do Conhecimento**: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas **que envolvem a** ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? **em relação ao nível de Ensino Superior no Brasil**, quanto à proposta deste projeto de **tese de Doutorado em Educação**.

No decorrer desse estudo **foram feitas buscas no** Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva quali-quantitativa, **sendo que para Gil** (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida **com base em** material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem **da pesquisa bibliográfica** reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de **uma gama de** fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, **no intuito de** apresentar melhor evidência **da proposta de** tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1:

Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO obteve mais publicações sobre as "Metodologias Ativas".

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da

Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi **perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL** (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da **Educação?**".

Para o descritor "Cibercultura?", obtivemos **um total de** 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, **nos anos de** 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011 (30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de **Mestrado e Doutorado** relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção **nos últimos 03 anos**, em especial **no ano de** 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "**Ciências Humanas?**" e, originadas **a partir de** diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi **perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro** obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital?" e "Graduação Ativa?" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para **Mestrado e Doutorado**.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo **o tempo de** 2010 até 2019, com a referência **em "Todos os itens?"** e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas?" com a descrição dos tópicos Idioma (**Língua Portuguesa**) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino?" e "Metodologias Ativas?" obtivemos um resultado de 65 artigos.

Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (**Língua Portuguesa**) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet?" e "Cibercultura?" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação?" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital?" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. **Em relação ao** descritor "Graduação Ativa?" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: **O autor**, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem **a ser desenvolvida**, foram feitas as análises, **nos últimos 10 anos**, de descritores utilizando **as relações entre os mesmos por meio do termo "AND?"**.

Na descrição "Metodologias Ativas?" AND "Epistemologia da Educação?" obtivemos de resultado 01

pesquisa, sendo **em forma de** artigo. Na composição das pesquisas ?Cibercultura? AND ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia **da Educação?** e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . **Ao passo que** na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida **em relação à** composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda **a proposta de** tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada **a necessidade de** busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. **No intuito de qualificar esse processo de** reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos **que envolvem o contexto da** pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa **no que concerne** ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas **em nível de Ensino Superior a partir do** resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, **segundo Gil (2002, p.133):** ?**A análise** qualitativa depende de muitos fatores, **tais como a** natureza **dos dados coletados**, a extensão da amostra, os instrumentos **de pesquisa e** os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente **à busca de uma configuração** epistemológica **em relação às** Metodologias Ativas Ensino Superior , **tendo em vista a** abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal **de Teses e Dissertações da CAPES.**

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: **a formação e** a prática dos professores **dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e** matemática nos **institutos federais de educação, ciência e tecnologia?**, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, **pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?



políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a Formação de Professores.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem o contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa:

?Formação de professores e práticas pedagógicas? e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; Formação de Professores; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa: ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem o contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.



?Metodologias ativas como proposta pedagógica **no processo de formação em** administração: diálogo entre uma **prática pedagógica e a percepção dos alunos?**, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa **está inserida na Linha de pesquisa:** ?Práticas Educativas e **Formação do** Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: **um estudo de caso do uso das** metodologias ativas **nos cursos superiores** tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa **está inserida na Linha de pesquisa:** ?Educação e Comunicação? e tem **o contexto do** projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias **da Informação e** Comunicação; Formação Docente.

?Olhares outros para as metodologias ativas no **ensino superior de** contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa **está inserida na Linha de pesquisa:** ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente **na modalidade a distância para** ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, **pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP)**. A pesquisa no Programa **está inserida na Linha de pesquisa:** ?Processos Formativos, **Ensino e Aprendizagem?** do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento **a partir do** Portal de periódicos da CAPES, **em que foram** observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos **a análise a partir da busca da** configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é **importante ressaltar que a** constituição dessa fase ocorreu **por meio da abordagem** que envolvia **a compreensão dos** descritores já mencionados na abordagem quantitativa, **em nível de Ensino Superior**.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, **tendo em vista a** abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir **a análise dos trabalhos selecionados:**

?**O discurso de** crise da educação: crítica **ao modelo de competências desde a** epistemologia **da educação?**, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, **do ano de 2013 e que tem como principal** objetivo analisar **o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a** não adequação da educação **ao modelo de competências**. O trabalho circunda **as reformas educacionais**



ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa. Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista **História da Educação** Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, **modelo de competências**, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, **é uma pesquisa de** Graciela Rubio, **do ano de 2014 em** a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento **educacional e a** emancipação diante a crise educacional **e o contexto educacional** atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia **na Formação de Professores de** Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, **é uma pesquisa de** Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre **o processo de formação de** professores, **em que há** uma investigação aprofundada **nos cursos de educação** especial, **na perspectiva da** educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas **que envolvem a formação** política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão **a presença de**: educação especial, formação de professores, epistemologia **da educação**.

?**Educação** como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, **é uma pesquisa** apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias **na educação e o processo de** sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre **os objetivos da** investigação estão presentes a reflexão sobre **o processo de** cibercultura e o seu entrecruzamento **com a educação**. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, **educação a distância**, tecnologias **da informação e** comunicação, comunicação.

?**A cultura do** compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula **a ideia da** ?cultura do compartilhamento? **com o surgimento** da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal **no contexto da** rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos **do século XXI**?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com **os princípios da** cibercultura. Ocorre no texto um constante **diálogo entre as relações de** possibilidade **do sujeito com as** corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: **o lugar da** técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa **debate sobre a** exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades **tradicionais**? **com a** especificidade atribuída à condição moderna **com relação à** técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, **especialmente a partir das** obras de B. Latour, notadamente **a partir da** noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais **da pesquisa foram**: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. **Na relação entre** as ?humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua **razão de ser**. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura,



humanidades no limite e tecnologias de informação.

?Cultura digital e educação: **a formação de** professores no atual contexto informacional? de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre **a formação de professores no âmbito da** cultura digital. Inicialmente faz **um estudo sobre** as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido **da escola e da formação** docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais **em sala de aula**. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

?Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade **pedagógica e a inserção** da tecnologia? de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais **da Informação e Comunicação** ? TDICs como um aspecto contribuinte à **prática pedagógica do professor do Ensino Superior**. O estudo também **debate sobre a ideia da** inclusão das tecnologias digitais como ferramentas **de construção de saberes e** inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida **a partir dos** descritores **da pesquisa**, é salutar destacar que as temáticas **que envolvem a educação e** as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo **no que se refere ao** PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo **de atuação do** Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade **no contexto do Ensino Superior** nas IES onde está o PPGEDU? Os ?silêncios? do ?Zero? produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo ?Novo Humanismo? pensado por Tapio e Variz, **se apresenta como um** ?horizonte? pedagógico a ser pensado, **uma vez que essa é** a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões ?Graduação Ativa? já estabelecida na Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, também está inspirada nas ?Metodologias Ativas? que fundamentam e que fazem realmente questionar os **Projetos Pedagógicos dos Cursos** ? PPCs **dos cursos de graduação** seu viés ?ativo? no fazer pedagógico, **uma vez que norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que** necessitam de **participação efetiva do aluno**.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS **A PARTIR DO** HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com **uso de tecnologias** digitais: **o entendimento da** cibercultura (LÉVY, 1999), **a compreensão do** ?Novo Humanismo? (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o ?Humanismo Digital? na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido **para as práticas** educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita **por meio do** resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida **a partir das** teorias **do conhecimento**. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem



nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico **a partir de suas** teorias gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais **em torno da** centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem **o diálogo com o pensamento de** Lévy (1999) e Castells (2018), **em torno de uma nova** compreensão sobre **as condições de aprendizagem do** estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos **a atenção para** com as "Tecnologias Digitais? que envolvem as Metodologias Ativas, **no sentido de** não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto **dessa forma,** o uso dessas tecnologias digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia **no processo de ensino e aprendizagem.**

A fim de fundamentar as Metodologias Ativas com tecnologias digitais **no contexto brasileiro,** nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), **nas reflexões sobre** a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos **refletir sobre as** representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e **na construção de** interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo "demarcados" por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI **e nas relações** humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes **tecnologias, de interação e** simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LEMOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade **ao longo da** história. Sede da racionalidade tecnológica **e do "pensamento** mágico?.

Demarcado pela facilidade **de acesso à informação,** para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e **faz com que** cada pessoa possa se tornar uma "emissora?", com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que **a tentativa de** trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de **uma Metodologia Ativa** considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há **a possibilidade de pensar o** sistema educacional contemporâneo **a partir da realidade do** estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico **dos últimos anos** e uma grande difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem **com a educação.**

Mediante a esse amplo campo de **uso de tecnologias** digitais, ao desenvolver **uma reflexão sobre** as



Metodologias Ativas, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Tais projeções metodológicas **a partir do ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das** materializações desse processo cognitivo, pautado na **centralidade do estudante**. Observando o ensino híbrido **como uma construção** que parte, também, de **uma série de** teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação **nos processos de aprendizagem** que podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, **a perspectiva de** ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e **Sala de Aula** Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico **em que não se** tem uma homogeneização **dos saberes e** práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida , essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade **no ensino e aprendizagem**. Ao buscar um sentido epistemológico para as Metodologias Ativas , também há necessidade de refletir sobre essas **formas de ensino e aprendizagem** que carregam elementos da cibercultura **na vivência de** práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços **de ensino e aprendizado torna-se** uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social **do mundo do trabalho**, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade **do papel do professor e de sua organização** dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do **ensino e da** aprendizagem nos faz refletir **sobre a relação de** quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos **e o estudante** deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica . **A postura do** estudante na perspectiva das Metodologias Ativas é essencial **no processo de** **aprendizagem**. Dessa forma, também, é preciso repensar **o papel do** professor nesse contexto.

Enquanto uma **compreensão da educação, que** é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado pelo **uso de Metodologias Ativas** que integrem **o mundo da** vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre **as características da** sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), **a possibilidade de** construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado **da construção do** ?eu? em um múltiplo de relações **cada vez mais** expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é partícipe ativo nesse processo. **Dessa forma, a educação é** parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças **de processos de ensino e aprendizagem**. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo **direto com a realidade** da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço **de desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre o ensino e aprendizagem no contexto de** cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais



Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes **a partir da** passividade **dos processos de aprendizagem**; “[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença **das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente** incluir as tecnologias **na sala de aula** sem, antes, repensar **o papel do aluno e do professor**.” (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando **afirma que o** digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para **os impactos da** transformação digital **na educação e formação** de professores.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, **a partir da** criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, **a perspectiva de** repensar nossas práticas educacionais **no contexto de** cibercultura e o professor como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental **dos Projetos Pedagógicos dos Cursos** (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: **Este artigo** apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. **Trata-se de** um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, **vê-se a necessidade de** estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, **haja vista que** elas podem **contribuir para o avanço da** aprendizagem **dos alunos e do ensino**, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais **na educação contemporânea e é fruto** das discussões presentes no **Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET**.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, **tendo em vista que não** bastam apenas informações **para que os estudantes** possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, **haja vista que** quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem **cada vez mais** do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse **que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores** possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.



Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço significativo **no processo de ensino-aprendizagem** dos estudantes, destacamos **a importância dos** fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às Tecnologias Digitais, **uma vez que** sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre **o risco de** esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e **na construção de** interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas **a um cenário de** diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador **do Século XXI**.

Nesse sentido, acreditamos ser **cada vez mais** relevante **o entendimento da** perspectiva ativa **na construção do** ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade **de pensar o** sistema educacional contemporâneo **a partir das** condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem **a partir do uso das Tecnologias** Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Acreditamos **necessário investigar a** contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, **no qual o estudante** assume **a condição de** expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James **que, também, foram** propulsores **para se pensar o sentido das** Metodologias Ativas, **no que se refere,** aos critérios de interação dessas propostas **ao longo da história da** construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos **de aprendizagem e as** categorias de esforço e interesse

Nesse viés, as Metodologias Ativas perpassam pela perspectiva de **pensar a Educação Superior** como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com **os processos de aprendizagem**.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização **dos saberes e** caminha **para um cenário, que** visa à personalização do ensino. **Ou seja,** é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência **da construção do** aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial **que é o** eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam **a necessidade de** aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, **no qual o** conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação **de mediação entre** docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que ?a complexidade crescente dos **diversos setores da** vida



no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive.?

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é uma atividade de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas, por meio das tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as ?Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC`s) não são apenas a Internet, e sim, um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem.?

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam que A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.



Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e o que se espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas e a cada momento estudantes e professores têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como o uso das novas tecnologias serve para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?.

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação



tornam-se a perspectivas **de construir novas** propostas **de ensino e aprendizagem**. Nesse sentido:

Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos **e da sociedade**, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios **da sociedade e** às diferentes necessidades **das forças de trabalho local e global**. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem **e mediação pedagógica** são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, ?as reflexões acerca **do processo de aprendizagem e** tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, **o papel do aluno, o papel do professor e o uso** da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista **da aprendizagem e** coloca **o papel do** professor como o mediador dessa **aprendizagem**. **No entanto**, faz-se necessária uma **formação inicial e continuada** bastante sólida **no que diz respeito ao domínio** de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam **o processo de ensino e aprendizagem**.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas **em que um** único método de ensino não produz avanços tão significativos **para o estudante**. A inserção de possibilidades **de Metodologias Ativas** pode tornar as aulas significativas, **em que as** aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois **o ato de ensinar é um processo que** exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando **no âmbito das** tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes **para elaboração de** propostas com as **metodologias ativas de** ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas. Podemos destacar as Metodologias Ativas **com o propósito de** alavancar **o processo de ensino e aprendizagem** dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da **área da Educação**, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir **para uma aprendizagem mais** significativa.

Nesse sentido, salientamos que o professor pode investir na **educação continuada e** permanente, **ou seja**, **que** o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando **na educação e** desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas **cada vez mais** são projetadas no viés de aproximação **com a realidade** social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico **em que o estudante é** ?receptáculo? de informações.

A educação refaz-se enquanto ?organismo vivo? e ?complexo? de atuação sociocultural e **como capaz de se repensar** pedagogicamente, diante das **novas possibilidades de** compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante **do século XXI**. **As possibilidades de** aprendizagens permitem-nos **compreender que o** estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços **fora**

do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, **em que a** atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito **a partir da** criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, **a perspectiva de** vivenciar **o ensino e aprendizagem a partir da** leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por **Metodologias Ativas de construção dos saberes**, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário **compreender a importância de ter uma** base epistemológica **para o uso de metodologias ativas**. **A compreensão de** por que fazemos **à luz da** teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e **a promoção da** autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências **que os estudantes** precisam **para atingir o** sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários** à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley



Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em: < http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf >; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed, - Campinas, SP, Papyrus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José;
WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais **no contexto de** cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? **Qual o papel docente em relação ao** discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, **de transformações e** mudanças socioculturais, **a pesquisa tem** o viés de aprofundar o sentido da cibercultura **na perspectiva de sua relação com a** prática docente e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção **cognitiva do Ensino Superior**. **No âmbito do** espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias **e o sentido de** uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.



Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, **no intuito de** evidenciar as transformações educacionais **no contexto de** cibercultura apresenta elementos que compõem **a busca de** um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas **no que se refere ao** uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. **Nesse sentido,** ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço? debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda **as teorias pedagógicas, que até então** , **eram** marcadas por práticas tecnológicas **que, no contexto de** pandemia, denotaram um uso extensivo e **em maior escala** das Tecnologias Digitais **em diferentes níveis de** formação.

Quando à vivência tecnológica, começam **a fazer parte do** cotidiano educacional, diferentes transformações e **mudanças, que ocorreram** nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso **o processo de formação** educacional. **Desde a formação** básica **até o nível superior, é preciso compreender** de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. **Na linha de** compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico no **uso das tecnologias.**

Sabemos que embora a discussão sobre **o uso das Tecnologias Digitais da Informação e** da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais **de aprendizagem com** aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de **documentos legais do** Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja **o foco deste** estudo, **o fato é que** com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando o professor tem suas bases epistemológicas, **as ferramentas tecnológicas são** uma consequência em seu fazer. É olhando **para as práticas que, nesse momento** da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de **refletir sobre as possibilidades** cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado **dos processos de construção do conhecimento, as relações entre** a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço **nas práticas pedagógicas.**

Enquanto abordagem **da pesquisa, o entendimento das** potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados **a partir da** base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido



da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma intencionalidade pedagógica digital **na prática docente**. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas **em que o** resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. **Nesse sentido**, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar **o entendimento dos** novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral **que a educação**, nos **seus diferentes níveis de** aprendizado e contextos, tem se adequado às transformações socioculturais em novos tempos e espaços **do fazer pedagógico**. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento **que envolve a educação**, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, **que envolve a** compreensão ativa **do processo educativo**, **uma** das questões que norteiam essa análise é pensar **que não se pode** estritamente compreender **a técnica e o uso** extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente **entre os atores dos processos** pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios **de construção e** absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? **passa a ser** didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? **a partir da** vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, **em diferentes níveis de** aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços **de construção e** troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as **reflexões sobre as práticas pedagógicas** que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço **na construção da** aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar **as tecnologias e** sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender **o aluno e como** ser professor **em meio às** mudanças, relacionando-as **à oferta de** informação em diferentes espaços não



tradicionais.

Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário que o professor reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão ?impacto? das tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, em que se constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): ?Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.?

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser cada vez mais relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias: ?[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e



atualização do papel e das funções do professor [...].?

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão ?inter? e ?intra? relacionadas na constituição educacional. **Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica**

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) ?[...] especifica **o conjunto de técnicas** (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento **e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?**. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura **é apresentado como** elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas **a partir desse contexto de** cibercultura, **em que as** relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, **no qual o** sentido da docência é vivenciado.

Há um outro ?modus? de ser e fazer educativo: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos **por meio dos** quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente **a necessidade de** discutir a chegada das TDICs **e como se** projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano **que, por sua vez,** pode ser compreendido com inúmeras benesses **para a construção do conhecimento**, estimulando, assim, novas aprendizagens. ?Ensinar **com as novas** mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais **da educação escolar**, que mantêm distantes **professores e alunos?** (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar **para o olhar** sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno **no processo de aprendizagem** é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo **que constitui o** foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, **em que são** múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação **com os saberes**.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a **autonomia do aluno**, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, **também por meio** digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo **um espaço de** partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca **de ideias e** estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende **ao mesmo tempo em que os estudantes**, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço **da sala de aula** se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo **para o conhecimento** é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, **é preciso que o** professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados **na sala de aula ou** na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.



O desafio ao professor é usar em **suas práticas pedagógicas** os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao **integrar as novas tecnologias**, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço **da sala de aula** em **um lugar de** investigação, reflexão, descoberta e construção **de novos conhecimentos**. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, **fazer com que o aluno** pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal **de construção de uma** prática **que promova a integração da** Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que **através de uma** ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva **de seus alunos**, **já que os** procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação **da informação e da relação com o saber**.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor **de trabalho**, **com** uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes **para o mundo contemporâneo**. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam **resolver problemas da vida e do trabalho**. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente **o papel de docente**.

As interações nesses processos, **tendo por base** a revolução informacional, Lojkine (1995) denomina como **o desenvolvimento da** ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento **da sociedade em rede**, que tem seu fulcro **na economia e nas relações** globais, **assim como na** valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se **em um contexto de** elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que **expressa o surgimento de um novo** universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se **dos jovens e dos professores**, **que, em sua** maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega **a todo o momento**. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, **pois são os** responsáveis por receber esses alunos, **que, por sua vez**, adentram **no meio acadêmico** carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, **como um todo**, **faz com que o** professor acolha e convide **o aluno a** participar de suas aulas,

Notoriamente, **as ferramentas tecnológicas** vêm ganhando força nas Instituições e os professores, **frente às novas tecnologias da informação e** comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar **no processo de ensino e aprendizagem**. **Sociedade da informação**, era da informação, **sociedade do conhecimento**, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos **a percepção de** que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas **e de comunicação nas relações sociais**, culturais



e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2). **É preciso compreender** as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico **sobre a tecnologia**.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo **a partir do uso das tecnologias** digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), "O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?". Quando existe **a perspectiva de** pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, **a compreensão de** ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante **o exercício de** diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, **em que a** ambiência tecnológica gera novos espaços **de construção de** relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas **no contexto de** cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, **é possível observar**, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade **docente e de sua** prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): "A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui **a partir da ação do** homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo **o que o** cerca?". (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço **e suas relações** pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu "modo" de interação **global e local**.

Percebemos **a necessidade de** pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas **em sala de aula**. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta **a compreensão da** ecologia cognitiva. Afirma Lévy: "As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, **na medida em que** transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre **os grupos humanos** e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?"

O uso **da tecnologia, que** está **em todos os campos** do conhecimento, reflete **na vida do ser humano** e pode contribuir para **os processos de ensino e aprendizagem** no ambiente acadêmico. Tratar sobre **o uso das tecnologias** é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta que **a tecnologia de** informação é um instrumento fundamental para o avanço **e disseminação do conhecimento e**, também, descreve que **o surgimento de** tecnologias **cada vez mais** sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que **alunos e professores** têm, frente à constante **utilização de ferramentas** tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, **faz com que os sujeitos** não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama **atenção para o** enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade **atual como um** local em movimento constante, **em que as** relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com **a diversidade de** outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência **de uma sociedade em que o conhecimento** em rede e colaborativo se torna **cada vez mais** contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas **que regem a educação em** tempos de cibercultura.



Compreendemos que a **sala de aula** não é o único lugar onde ocorre a **aprendizagem** e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a **formação de** diferentes ambientes de **aprendizagem** e uma maior participação dos alunos **nas relações de ensino**. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): ?entendemos que **novas maneiras de** ser ressignificam e ampliam até mesmo a **ideia de** conhecimento entre o sujeito e **objeto do conhecimento**.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o **sentido das** interfaces **em relação à** questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: ?Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a **noção de** interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá?. **Para o autor**, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os ?membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários? (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a **cultura** contemporânea **pela qual se faz presente o uso de tecnologias** digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços **no ensino e aprendizagem**. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, **como a organização** de ?novas? práticas, metodologias didáticas e institucionais. **Nesse sentido**, as tecnologias possibilitam **outras formas de** aprender e ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito **para aprender e** ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas **Instituições de Ensino**.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de **uso das ferramentas** tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica **de que não** basta ?manusear? a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): ?a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador?.

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no **fazer pedagógico com** métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a **aprendizagem dos** estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, **em que o** professor é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento **e desenvolvimento da prática pedagógica** vão sendo configurados.

Considerações **Finais**

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica **em relação ao** potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é **importante ressaltar que o** preparo dos docentes para a **utilização de** mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a **importância da** melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta **que facilita a prática do** mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado **no contexto de** cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências

pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar **o sentido e** universo do saber, **no qual, o** ciberespaço **se faz presente** com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com **os desafios da** inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada **dos profissionais da educação** na área **do uso das tecnologias em sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido **do fazer pedagógico** contemporâneo, **em que a** intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram **a forma de organização do trabalho** docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? **o ser humano** na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos **dizer que a pesquisa** apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, **em que o** espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, **uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim** , **a necessidade de** formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; **MORAN, José Manuel** (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: **Ministério da Educação**, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? **prática ? Porto Alegre: Penso**, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. **F.**, **et al.** Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista

Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. **A informação e o conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013

SANTOS, J. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. **Internet na escola e inclusão**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos**. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL [6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI1
Elisabete CERUTTI2

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das



possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com a prática docente. Posteriormente, estudamos as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespacio en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una intencionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespacio. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespacio", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialético y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespacio. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical



framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas **com relação ao uso** extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca **o entendimento das** potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados **a partir de** Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de **refletir sobre as possibilidades** cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado **dos processos de construção do conhecimento, as relações entre** a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço **nas práticas pedagógicas**.

Flickinger (2010, p. 30) **afirma que:** "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, **não há como** fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de **construção dos saberes** precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. **Nesse sentido, a** instrumentalização e a racionalização **do fazer pedagógico**, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico **das habilidades e competências no** mundo em redes? vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca **?aprender a aprender??**".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital **na prática docente**. **Ou seja, a** contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada **para a organização** e planejamento das práticas pedagógicas, **em que o** resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais **e o contexto** de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. **Nesse sentido, o** olhar dialético é tentativa de possibilitar **o entendimento dos** novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar **a prática educativa**, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando **afirma que:** "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?". **Nesse contexto, o** autor faz o convite ao repensar ético **do fazer pedagógico**, que aqui não é **objeto de estudo**, mas **ponto de partida**

para o sentido do educar.

Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada ?Inteligência Coletiva?, na qual a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre



o agir pedagógico **pela necessidade de** entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada **na sociedade contemporânea**. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos **que envolvem a educação e as tecnologias**. Assim, “[...] **A questão da** educação com qualidade, **a construção do conhecimento** na **sociedade da informação**, as novas concepções **do processo de aprendizagem** colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]?”.

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão “inter?” e “intra?” relacionadas na constituição educacional. **Nesse sentido, o** fazer humanista do professor e **sua relação com o** estudante, **no cenário de** cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivamente possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: “**a educação é um processo de** toda sociedade “ não só **da escola** “ que afeta **todas as pessoas, o tempo todo**, em qualquer situação pessoal, social, **profissional, e de todas as** formas possíveis?”.

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), “[...] especifica **o conjunto de técnicas** (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento **e de valores que se** desenvolvem juntamente com **o crescimento do** ciberespaço?”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura **apresenta-se como** elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas **a partir desse contexto de** cibercultura, **em que as** relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, **no qual o** sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam **a pesquisa, a** comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem “ **a exemplo do** Moodle e semelhantes “ que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e **do que é preciso fazer** em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar **desse contexto de** cibercultura é “modus?” de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos **por meio dos** quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar **para o olhar** sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos **que, por sua vez,** facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobretudo, **o desenvolvimento de projetos** em busca **de alternativas inovadoras** para a transformação do cotidiano **e para a construção da** cidadania.



Nesse caso, a participação ativa do aluno **no processo de aprendizagem** é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo **que constitui o foco dos estudos**, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, **em que são** múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação **com os saberes**.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a **autonomia do aluno**, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, **também por meio** digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, **o que permite um espaço de** partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca **de ideias e** estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende **ao mesmo tempo em que os estudantes**, ocorrendo uma troca **de conhecimentos**.

Para que o espaço **da sala de aula** se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo **para o conhecimento**, **como um** lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, **é preciso que** o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados **na sala de aula ou** na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em **suas práticas pedagógicas** os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao **integrar as novas tecnologias**, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço **da sala de aula** em **um lugar de** investigação, reflexão, descoberta e construção **de novos conhecimentos**. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa que o professor vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, **fazer com que o aluno** pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal **de construção de uma** prática **que promova a integração da** Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que **através de uma** ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva **de seus alunos**, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação **da informação e da relação com o saber**.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor **de trabalho**, **com** uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes **para o mundo contemporâneo**. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam **resolver problemas da vida e do trabalho**. **Trata-se de uma** tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente **o papel de** docente.



As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como **o desenvolvimento da ferramenta**, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento **da sociedade em rede**, que tem seu fulcro **na economia e nas relações** globais **assim como na** valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se **em um contexto de** elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que expressa **o surgimento de um novo** universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se **dos jovens e dos professores, que, em sua** maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam **a todo o momento**. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, **pois são os** responsáveis por receber esses alunos **que, por sua vez**, adentram **no meio acadêmico** carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, **como um todo, faz com que o** professor acolha e convide **o aluno a** participar de suas aulas.

Notoriamente, **as ferramentas tecnológicas** vêm ganhando força nas Instituições e os professores, **frente às novas tecnologias da informação e** comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar **no processo ensino e aprendizagem**. **É preciso compreender** as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico **sobre a tecnologia**. **Sociedade da informação**, era da informação, **sociedade do conhecimento**, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos **a percepção de** que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação **nas relações sociais**, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas **em todo o mundo e**, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois **um de seus** objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente **a partir de** culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, **em uma sociedade** com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, **de acordo com** Demo (2004), é o lócus **da aprendizagem e do conhecimento**.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é **importante ressaltar que o** preparo dos docentes para **a utilização de** mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, **a importância da** melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta **que facilita a prática do** mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado **no contexto de** cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar **o sentido e** universo do saber, **no qual o** ciberespaço **se faz presente** como necessário de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com **os desafios da** inserção de



artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada **dos profissionais da educação** na área **do uso das tecnologias em sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com **o sentido e** fazer pedagógico contemporâneo, **em que a** intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, **há o entendimento e a necessidade de** ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram **a forma de organização do trabalho** docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? **o ser humano** na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos **dizer que a pesquisa** apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, **em que o** espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: **Ministério da Educação**; SEED, 2009.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. **Porto Alegre: Penso**, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. **Porto Alegre: Horizontes** reconstitutivos, 2004.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2014.

FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. **São Paulo: Paz** na Terra, 1997.

GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista **Teoria e Prática** da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2011.



LEVY, P. *O que é virtual*. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A *informação e o conhecimento*. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, J. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. *Internet na escola e inclusão*. In: ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos*. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. *Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL

EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, no processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una



comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la gnosiología filosófica demostrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta **a concepção de ?Humanismo Digital?, a partir de** sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente **e o uso das** TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital **no processo de ensino e de** aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte **da prática docente** diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos **seus diferentes níveis**, têm sido marcantes com a relação das **tecnologias e o** meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos **de ensino**. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, **na construção dos saberes e da organização** dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em **pensar a educação no processo de formação do** ?ser professor? para que ela não seja uma atividade de mera transmissão **de conhecimento e**, sim, **a criação de possibilidades para sua** própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando **refletir sobre as** relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o ?Humanismo Digital?. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência **no contexto de** cibercultura e de Humanismo Digital **que se tem** evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções **da educação, a partir da** cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do ?fazer? humano pedagógico e **dialogar com o contexto** de formação docente diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, **é o que** movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo,



de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, **o conceito de** ?Humanismo Digital? na perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos **que, diante de um contexto em que os** tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o ?Humanismo Digital? **na perspectiva de** entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar **o processo de ensino**, reaprender a ensinar, a estar **com os alunos**, a orientar atividades, a definir o que ?vale a pena? fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem **parte de uma** reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de ?Humanismo Digital? na educação. **Na busca de** entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, **a partir do** conceito do ?Humanismo Digital? **perpassa por uma análise mais** complexa, **no âmbito de** um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, **a partir da** Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, **na forma de** conceber e **entender o mundo**, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e **o desenvolvimento de** uma epistemologia moderna foram marcos **ao processo educativo que** irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrista, em que foi marcante **a compreensão do mundo moderno**, **a partir do** avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. **Nesse sentido**, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de **compreensão do ser humano**. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate **em torno da questão do conhecimento humano** (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma **a construção do conhecimento** pela razão, que é pautar uma metodologia **de análise das** teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se **da relação do conhecimento com** os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho **no qual o** conhecimento seria organizado **na perspectiva da** abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto de apoio **para a promoção** do conhecimento por ser falha e enganadora, **de acordo com** os racionalistas.

Descartes tem papel essencial **na construção do homem e** é só **por meio do** método racional, através da



dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, **em sua obra** Regras Para Direção do Espírito (2003, p. 31), argumenta acerca **da importância da** constituição mental e sua inferência **na construção do conhecimento**: ?Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, **a fim de** descobrirmos alguma verdade ?. Ou seja, **por meio do** método racional, **com a presença** da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade **em que os** fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. **O ser humano é, a partir** dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas **pelo viés da** pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica **no que concerne** às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias **do conhecimento**, **no** qual os pensadores contemporâneos despertam para **uma série de** tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre **o desenvolvimento das** ciências modernas e também **seus impactos na** contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia **todo esse contexto** que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano **de formação humana**, no qual a existência **é a base** da existência. Com a máxima **de que ?a** existência precede a essência?, Sartre (1987) **nos apresenta a** compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque **para o estudo** do sujeito **no processo de aprendizagem**. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar **a relação entre** Filosofia e Educação, **com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de** olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse **processo de ensino e aprendizagem**.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal **que, em nosso** estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, **em que o** humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real **e o mundo** digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés **da ação do** sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem **em que o** sujeito educativo tem papel essencial **na construção do saber**. Uma dessas teorias se inscreve no movimento **da Escola Nova ou** escolanovista, que surge **no final do século** XIX, com **a perspectiva de** propor novos **caminhos para a educação**. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, **voltada para o** indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, **a partir do** sujeito ativo, **o aluno é o centro do processo de ensino e**



aprendizagem, sendo priorizadas **as condições de aprendizagem da** criança. O professor se esforça por promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas **na construção do conhecimento a partir da** perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito **no processo de aprendizagem**.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências **de ensino**, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro **no processo de ensino para o aluno** assumir o papel principal. Essa mudança de pressupostos com a passagem **de uma visão** centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente **no processo de aprendizagem e** participe direto **na construção do** ato pedagógico, suscita uma revolução nos **métodos de ensino**.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido **na sociedade contemporânea**, **que** envolve preocupações educacionais **de modo que** professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), **afirma que se** vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas **para superar a condição de** menoridade.?

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas **no intuito de** possibilitar novas abordagens **sobre as políticas educacionais e a formação de** professores. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas **a partir de um** Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões **em torno da** apresentação **do conceito de** Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico **que a educação** vivencia e **no qual o uso das tecnologias** digitais está presente **no cotidiano da** comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo. Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo **tendo como base o** "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade **no contexto de um** mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem **a ideia de** novo humanismo **na educação a partir da** criação **de uma sociedade mais** inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham **a oportunidade de** adquirir o conhecimento **por meio de uma educação de qualidade**.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012),



estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade cultural, apoiando o diálogo universal **a partir de uma cultura** de paz.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate **em torno do sentido de** uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual **do ser humano** para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas **ao longo deste** ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões **em torno do sentido de** humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y **princípios de uma** corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai **além da visão** renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque **se trata de** ir más ala del recordatorio **a um passado** y de uma metáfora renascentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conocimiento.?

Conforme apresentado, **a concepção do** Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia **que é** **a** problematização **a partir do contexto no qual** estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será **possível afirmar que** esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado **a partir de um** Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam **a necessidade de repensar** esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte **da análise da necessidade de** situar **a pessoa humana** no centro da civilização mediática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam **a necessidade de compreender o** sentido crítico da inovação tecnológica, **bem como a** busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às **novas competências e** consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que **a sociedade da informação** possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização **da sociedade**.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, **como uma esfera** do Humanismo Digital, **o processo educativo**, também entra **em uma nova** dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo **na forma de compreender o** currículo, é essencial, compreender tais transformações , nas diretrizes **que envolvem a formação de professores**. **Nesse sentido**, o professor, segundo Varis e



Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, **com destaque para** formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento **com os estudantes** nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada **a partir da** vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e **entendimento da relação** sociocultural que vivenciamos **na educação contemporânea** e que sustenta aqui, o Humanismo Digital. A partir dessa compreensão, não podemos **deixar de dialogar** na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. Em um mundo de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando **a forma de educação no contexto do século XXI**. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista **da prática docente** e sua relação **de ensino e** aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de "Cibercultura?". Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão "inter?" e "intra?", relacionadas aos **processos educativos que vão além de uma** exclusividade física **da sala de aula**.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica **o conjunto de técnicas** (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento **e de valores que se** desenvolvem juntamente com **o crescimento do** ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar **a partir desse contexto de** cibercultura, **em que as** relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, **no qual o** sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura **é possível afirmar que a** origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: "A cibercultura **não é uma** cibernética da sociedade, mas a tribalização da cibernética?".

Também, revisitando Lévy, conhecemos **a ideia de** ciberespaço e **sua relação com a** cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) "o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?".

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, **a compreensão de** ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante **o exercício de** diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, **em que a** ambiência tecnológica gera novos espaços **de construção de** relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade **docente e de sua** prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, **e suas relações** pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos "Disruptivos" na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com a Organização**



Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos a sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, a partir do sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a



complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital

O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no século XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção no processo de aprendizagem pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção que o estudante tem na sua vida.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra a partir do entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, que pode ser entendido a partir da intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao processo de formação docente, em que o ensino e aprendizagem fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao processo de formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana. O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução no processo de formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. A partir da teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos para que ele possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido de um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de um contexto de disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), na qual o ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar com o mundo de relações que é a existência humana.



Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais.

Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. A partir do espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar a partir do entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMONS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. Porto Alegre: Sulina , 2020.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos **que envolvem o desenvolvimento** desta investigação constitui uma pesquisa **básica e de** caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo **com a análise de conteúdo**.

Como afirma Gil (2002, p. 44), **?a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em** material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?. **No que se refere ao** estudo de campo, Gil (2002, p. 53), entende que: **?tipicamente, o estudo de campo** focaliza uma comunidade, **que não é** necessariamente geográfica, já **que pode ser** uma comunidade **de trabalho, de** estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana?.

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos **em conta a** consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e **o diálogo com** as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, **na perspectiva do** ?holismo semântico?.

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de **verdade absoluta? e o reconhecimento de que** ?pertencemos às coisas ditas?, como afirma Hermann (2002), quando **reflete sobre o** olhar do pesquisador **para o que é** manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Erechim. Salientamos que a URI **é uma instituição** multicampus, reconhecida pela **Portaria n° 708, de 19 de maio de** 1992. Tem sede **na cidade de** Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede **na cidade de** Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve **como base o** projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, **no que se refere ao** questionário que foi aplicado **para fins de** análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com **a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), ?[...] a pesquisa documental** vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados **de acordo com** os objetos da pesquisa?.



Dentre os elementos que compõem o **desenvolvimento da pesquisa**, foi presente a busca da compreensão dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais? e a ?Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A **pesquisa documental** ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, a partir da análise dos fundamentos epistemológicos **que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital?** nesses PPCs. **Por meio da** pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), Trabalho Discente Efetivo (TDE) e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo **de aprendizagem**.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI **nos apresenta a seguinte reflexão:**

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto **ao conceito de** hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se **de atividades práticas** supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para **que as atividades** se caracterizem como TDE, **assim como a** elaboração de registros que comprovem tanto **a natureza da** atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE **vale ressaltar que** além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB) e no **Parecer CNE/CES N° 261/2006**.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas **por meio da** RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, **na modalidade** presencial - Graduação Ativa. **Nesse sentido, as** disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os **aspectos pedagógicos e** metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e **do Projeto Pedagógico** (RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático

, contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, **bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica** (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). **Com relação à** equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN/2021 que dispõe sobre **a sua criação**, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida **por meio de um projeto** ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior **número de cursos**, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade **de cursos em todas as áreas do conhecimento**.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui **um conjunto de 15 prédios**, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, **a maioria dos cursos de graduação**, Escola **de Educação Básica**, **bem como o Centro de Pós-Graduação**.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída **para a cidade** de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na **qual se insere a URI** ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar **a maioria das** atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs **dos cursos de Graduação**.]

A Região Norte **do Estado do Rio Grande do Sul** (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se

por **um processo de** franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes, representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte **do Rio Grande do Sul** é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). **Na área da** pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibidem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos **da pesquisa foram** os professores **em nível de graduação** superior da URI Câmpus Erechim. **Por meio do** formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida **a análise dos dados** e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis **do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado**, com o destaque para 27 **cursos de Graduação** Presencial, 27 **cursos de Graduação** EaD, com 273 docentes no Ensino **em nível Superior**, 101 docentes na Escola Básica, **um total de** 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos **ao longo da** sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi **por meio da** autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação **e análise dos dados**.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos". Na figura 6 observamos as fases da análise de conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, "Metodologias Ativas" e "Cibercultura", em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma "Graduação Ativa" em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem.



Nesse momento é **importante destacar que** em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta pesquisa, duas outras proposições que dialogam via **Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET)**.

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, **Mestre em Educação e tem como** tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes **na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??**

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores **do ensino superior e a relação com as** tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores **de ensino superior em relação às** aplicadas **na educação 5.0; e** investigar quais ferramentas digitais podem **fazer parte do** contexto educativo **para que a educação 5.0 seja cada vez mais** presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, **Mestre em Educação e** teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem **em cursos de Engenharia** durante a pandemia: **estudo de caso** em uma universidade comunitária no norte **do Rio Grande do Sul.?**

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, **em relação ao** que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, **e que possam** ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam **ser utilizadas tecnologias** de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar **o processo de** avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado **juntamente com os** dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa **que envolvem a construção do** formulário, a abordagem **e a construção das** perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao **desenvolvimento da pesquisa.**

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. **A forma de** envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido **a nova Lei** Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse **realizada através de** e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), **Lei nº 13.709/2018, é** a legislação brasileira que regula **as atividades de** tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes **de como os** dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.)]

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos **os professores da** instituição. **No entanto, para** os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando **aos professores e** Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e **o termo de** livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A **realização da pesquisa** ocorreu no segundo semestre **do ano de 2021 e** primeiro semestre de 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior **ao período de** provas finais e exames, refletindo que **professores e alunos** estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. **A proposição de** questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre **do ano de 2021 e** primeiro semestre **do ano de 2022**, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 **Projetos Pedagógicos dos Cursos** (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 **Projetos Pedagógicos de Curso** (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental **dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação** Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente **o uso das Metodologias Ativas nos cursos de Graduação Ativa?** no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na **Organização Didática dos PPCs, no que se refere ao** Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo **às questões da pesquisa**, foi desenvolvida a reflexão sobre **As perspectivas ao Humanismo Digital a partir de** PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação **aos cursos de Graduação** Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) **dentre os quais** destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, **de 02 de agosto de 2019**, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, **de 07 de fevereiro de 2020**, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação

Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? a partir da institucionalização na URI da Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização de metodologias ativas de ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução N° 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução N° 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI por meio da inovação de processos e ações, a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos cursos de Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação

docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).

Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador **dos Cursos de Graduação da URI** ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos **que envolvem o desenvolvimento de competências**, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva **por meio do** planejamento, gestão **e desenvolvimento de projetos**, **a fim de** articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso **no contexto social e profissional?** (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas **para o processo de formação do** estudante. Podemos dizer que há **uma tentativa de** compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados **para a construção da ciência e da** interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar **o processo de formação do** acadêmico **para utilização da** metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ? **fazer? e o ?saber fazer? a partir de** práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020)

Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações **no ensino e** contextualização desses no ?tripé? da Universidade (**Ensino, Pesquisa e Extensão**). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, **no que diz respeito às** suas competências, sendo citada a preocupação com as metodologias ativas. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**, **por meio da proposição de** projetos que atendam demandas **da área de formação e sociais, a partir da** vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular **o trabalho em equipe** para desenvolver competências afetivo-relacionais, **a aprendizagem em grupo a partir de metodologias ativas** e dos **estudos realizados em** cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades **da área de** formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem as Metodologias Ativas, quando **o estudante é** desafiado à proposição de projetos, **bem como o** estímulo ao **trabalho em equipe**, **dentre os quais** uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos **um conjunto de** afirmações voltadas para as Metodologias Ativas. Destacamos essas expressões a seguir e **para fins de** demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: **o autor**, 2022



Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, observamos o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada a partir de uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, no sentido de atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: ?Os projetos integradores buscam fazer com que a aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade para compreensão do Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta a importância do direcionamento do PI no conjunto das denominadas "disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, a partir da concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove um conjunto de ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto uma forma de incluir as dimensões da formação profissional: "[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o



desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão **no âmbito institucional**.

Além dessa característica, observamos, **em todos os** PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão **nos cursos de graduação da URI** uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas **no decorrer do** desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido **dentro de uma proposta** metodológica que dialoga **com as questões** contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias **do mundo do trabalho do processo de formação**.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, **como uma das** categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que **a proposta do** PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação **no processo de** curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC **do curso de** Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, **a pesquisa**, a iniciação científica e a integração **com o mundo do trabalho**, a flexibilidade **curricular e os estudos integradores**? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos **dizer que a construção do conhecimento com base no** PI no **curso de Graduação** Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente **da educação que** fora pautada em costumes mais **tradicionais de ensino e aprendizagem**, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos **a importância do** PI integrar as demais disciplinas por projetos, **em que o** PI tem que ter **envolvimento do aluno** como protagonista, **em que o papel do** professor, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a **reflexão sobre a** mediação, conforme também Demo (2014) estabelece **no que concerne** às rupturas educacionais e **à necessidade de** cuidado **para com a** pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura **no contexto de** vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente **com o contexto** emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas **no sentido de** ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de **novas possibilidades de** educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa **na construção dos** conhecimentos e, **conseqüentemente**, **na dinâmica de formação** universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para **as possibilidades de** intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. **Nesse sentido**, **para** acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir o Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.2.Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por **uma construção de competências e habilidades**, o Trabalho

Discente Efetivo (TDE) é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa.

No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto do aluno e a importância de desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente de 25% da carga horária das disciplinas. É definido como um conjunto de atividades teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos cursos de Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda em relação ao TDE nos cursos de Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, exaradas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais apontam a necessidade de ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas



características **voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da** autonomia, tem um itinerário formativo desenvolvido semestralmente **ao longo da formação acadêmica**.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos que o estudante consiga progredir nos elementos **que envolvem a** sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada **por meio de técnicas de** sistematização, representação e repetição. Diante **de um contexto de** cibercultura, **em que o** estudante vivencia diariamente múltiplas **relações entre o** físico e o digital, há **a possibilidade de** o ciberespaço, **a concepção de educação**, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características do TDE ao observar **sua relação com as** vivências do estudante, diante **de um contexto** marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem. Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso de Educação Física, destacamos: Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos no **Projeto Pedagógico do Curso** e nos **Planos de Ensino** das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma **formação acadêmica que** busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por **uma atitude de** alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos **em forma de** transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere **uma construção de** experiências e práticas acadêmicas, que desde o início **do processo de formação** acadêmica o estudante está em contato **com o mundo do trabalho**. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, **o desenvolvimento de** práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, **é que ao** envolver-se **com o mundo que** dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação **teoria e prática** e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na **sua área de atuação para o qual** está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura que o estudante já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade **de construção do conhecimento em sua área de** formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada **em um contexto de** cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na **formulação de uma** epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição **ao desenvolvimento e** ao despertar **para uma aprendizagem** que seja ativa **para o estudante**, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe **com o estabelecimento** do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente **na sociedade contemporânea**. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas **na Modalidade EaD**.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas **por meio da** Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD **dos Cursos de Graduação, na modalidade** presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os



aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada a partir da Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis do professor e do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada por meio de um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos de aprendizagem que permitem ao discente desempenhar um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica do Professor e Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme o planejamento do professor e com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado por meio do estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante a proposta de pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem parte de uma conjuntura sociocultural contemporânea.

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa



A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam **as possibilidades de** compreender como **contribuem para o entendimento do** Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos **a ideia de que a possibilidade de** apresentar o Humanismo Digital **na Educação é constituída por** uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, **que a pesquisa** feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, **a necessidade de** pontuar neles as temáticas Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, **a partir do** Humanismo Digital **no processo de ensino e aprendizagem.**

Com relação ao termo ?Ambiência Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente **em todos os cursos**, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso de Arquitetura e Urbanismo: ?[...] **à necessidade de** adequar o **sistema de ensino** às novas características **da sociedade contemporânea**, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação **passa a ser** ferramenta **no processo de ensino**; outra justificativa é **o surgimento de uma nova cultura**: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam **o uso das** TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, **em que o diálogo com as novas** vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?**O uso de** redes sociais e da interação online favorece a comunicação **entre alunos e professores** contribuindo **com o processo de ensino e** aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiência digital, infere **compreender que a formação no Ensino** Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições que o estudante vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo **da Educação e da Cultura Digital**, **bem como, o** aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs **de todos os cursos, a proposição de** repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo **passa a ser** digital, o indivíduo **é capaz de** interagir compartilhando informações **por meio do** acesso à internet. Essa democratização **do conhecimento e o** fácil **acesso à informação** passaram a exigir, **do processo educativo, novas formas de** ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiência Digital ? que possibilita **a compreensão do** Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, no estudo dos PPCs, também observamos a preocupação **voltada para o ensino**. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender **os sujeitos de** aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as



tecnologias digitais passem **a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem**, em função de sua **capacidade de** inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021, p. 22)

Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos **é apresentada a** importância dessas tecnologias **nas práticas educacionais**. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam **a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem**, e para isso, é necessário preparar os alunos para as **novas formas de** culturas e de materiais digitais utilizando novos ambientes **de aprendizagem e estratégias metodológicas** que promovam a aprendizagem **de forma ativa**, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais **no processo de ensino e aprendizagem**, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde **o processo de formação** universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa **relação com as** tecnologias, alguns cursos, como o curso de Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada "Educação Física na Era Digital/Tecnologia Informação e Comunicação" (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas **no processo de ensino e aprendizagem** nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma **relação com a** tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e **processo de construção social**. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, **com relação às** tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam **a dinâmica de** experiência universitária. **Por outro lado**, ao permitir tais constituições **do percurso de formação**, cabe à instituição e ao curso desenvolver **competências e habilidades** junto aos sujeitos **do processo de ensino e aprendizagem**, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante **o processo de formação** acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir **sobre a relação** dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos **sobre as possibilidades** no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do "Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos **a educação a partir do** Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes **no processo de ensino e aprendizagem** fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das "Metodologias Ativas" e ressaltamos que **todos os cursos** observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado "Metodologias Ativas". Sobre essa presença **da necessidade de desenvolvimento de Metodologias Ativas**, destacamos:

Na perspectiva das **metodologias ativas de ensino**, **os professores** devem articular os conteúdos **com as questões** vivenciadas pelos discentes em **sua vida profissional** e social, relacionando os temas trabalhados



com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, priorizando a **utilização de** dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando **teoria e prática**. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, as Metodologias Ativas desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e **desenvolvimento das aulas**. Também, **alimentam a integração da teoria e da prática** e evidenciam **uma Metodologia Ativa de ensino que requer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso** desses cursos.

Ainda **em relação ao** sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, **em que está** disposto: **“O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação?”** (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia **baseada em problemas**: **“Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, de acordo com a vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?”**. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção **na composição de todas as disciplinas do referido curso** a utilização no item **“Metodologia?”** da expressão Metodologias Ativas: **“No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar o processo de ensino-aprendizagem?”** (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão das Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso de Arquitetura e Urbanismo (URI, 2020, p. 26) a seguinte expressão: **“Nesta perspectiva, considera-se que as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?”**.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência **em todos os** PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme **o perfil de** cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura **humana que se** apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de **uma Metodologia Ativa** será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente **o ensino e aprendizagem no contexto de** cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. **Ainda não se** tem a leitura **de que as** relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas **de construção de** Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na **“Epistemologia da Educação?”** e foi analisada nos PPCs também com os termos **“Epistemologia?”, “Epistemológico”**.

Importa ressaltar que todos os PPCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões **“Fundamentos Epistemológicos?”** ou **“Pressupostos Epistemológicos?”**. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar **a relação entre** epistemologia e educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva **estrutural dos cursos** conforme explícito: **“Como não há competência sem** conhecimento, **acredita-se que as habilidades e competências a** serem desenvolvidas ancoram-se,



sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA,URI 2021,p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e/ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, **pode-se dizer que** seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, **com vistas a dar conta das competências necessárias ao exercício** profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte **para o desenvolvimento do** curso na proposição da sua cientificidade. **Ao passo que** no caráter metodológico não se estabelece marcadamente **por meio de** base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. **Ou seja, a** sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia **de construção do conhecimento e** não de uma ciência para a docência **que dê suporte** às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação **que está na necessidade de uma** demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da **ausência de uma base** epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge **na perspectiva da necessidade de** compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida **com os professores da** Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos **o estudo de** campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim **e com o** detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada **por meio da "Análise de Conteúdo"** de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e **o Tratamento dos** Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise **com a elaboração** categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as **categorias de análise que** fizeram **parte desse processo de** coleta e análise:

Tabela 8 - **Categorias de análise**

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre **a análise dos dados coletados**, é permitido encontrar respostas para **as questões que** **norteiam a** pesquisa, fazendo a relação **dos dados da** observados da realidade **com o conhecimento** teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes **da pesquisa**, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram **em todos os**

cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes **de 18 cursos, com** um número de 32 professores, que somados representam 20,3% **da pesquisa**.

A seguir apresentamos **quais são os** cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética **ao longo da** redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme **a quantidade de respostas de** cada questão interpretada.

Ainda, sobre **o processo de** análise dos resultados, essa etapa ocorreu **por meio do** agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias **e com a** inferência e interpretação conforme o respaldo **do referencial teórico** que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco **categorias de análise** resultantes **a partir das** etapas **da análise de conteúdo** e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. **Organização Didática dos** PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente **a partir da** pandemia da COVID-19. **Nos últimos 20 anos** sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, **com a presença** dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação **do Ser Humano** com **as tecnologias da** informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual **da tecnologia é** extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, **em que a educação superior** tem sido ressignificada, concebendo uma "Ambiência Digital" através uma diversidade de vivências tecnológicas **por parte dos** sujeitos do **ensino e aprendizagem**. "A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando **as possibilidades e os problemas**, num mundo **cada vez mais** complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas **na forma de ensinar e aprender**..." (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): "esse "mundo digital" ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido **à luz de** seus contextos técnico-socioculturais?".

Dessa forma, ao buscar esse **sentido para a** Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão "ambiência" que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. "No presente estudo, **o conceito de** ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar **o conjunto das** interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam?". (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).



Ainda, no sentido da expressão ?Ambiência Digital?, podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELLO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam das tecnologias digitais que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais por meio de experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante no processo de formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa a partir do questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, um conjunto de fatores, dentre os quais, um processo de formação para as tecnologias que vem sendo realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. Em relação à IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado por meio de diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão Nº3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:



Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais

Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item ?Muito Bom? teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, **que se entende** que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do **professor com relação ao uso das ferramentas** digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar **o conjunto de** variáveis que possibilitaram maior **domínio das ferramentas** digitais, estabelecemos a compreensão **a partir da** prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas ?remotas?. **Em contrapartida, a** pergunta nos fez **refletir sobre o que** representa para o docente ter **?domínio das ferramentas** digitais?, interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto **do trabalho do** professor, configurando o ensinar **como um trabalho** interativo. **No entanto, essa** interatividade é vinculada a dimensão da ?linguagem?, ampliando a dimensão comunicativa nas interações **com os alunos**.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com **o uso das ferramentas** digitais, compreendemos que ela pode ser constituída **por meio de um processo de mudança** e disrupção no espaço sociocultural **em que os sujeitos estão inseridos**. **No entanto, para** tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com **um processo de formação** continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos **a importância da** interatividade nesse **processo de ensino e aprendizagem, em que o** ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos **que a experiência da** pandemia trouxe consigo a ?necessidade? e ?urgência? do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das ?Ferramentas Digitais? tenha provocado uma ?sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente **para o uso das ferramentas** digitais, podemos inferir que ela precisa ser **constituída por um** planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse **conjunto de fatores** vão além de um possível ?pragmatismo? tecnológico exacerbado. A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com **o uso das ferramentas** digitais. Em contrapartida, **não é possível afirmar que** traz consigo uma vivência dos recursos digitais **com um sentido** pedagógico de sua utilização. Ao compreender a educação **com base na** ambiência digital, **é possível afirmar que**, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital **no âmbito da sala de aula. É possível afirmar que o uso** exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional **a médio e longo prazo**.

Para aprofundar essas inquietações, a pergunta Nº 22 versou **sobre a utilização** das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, **no que se refere ao** cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência **de acesso ao** ?whatsapp?, chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo ?Youtube



? com 75% e ?Facebook? com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de um contexto de cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um ?motor? para a cibercultura. Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010) Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como ?[...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?. Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos que não é aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais em sala de aula no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que ?Sim? pretendem utilizar e 9,4% afirmam que ?Não? têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar a partir do ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa ?aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras? com nossas inquietações sobre o sentido de ?Domínio? das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa. De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais



Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas **com a presença de ferramentas como** Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato **chamou a atenção** pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode **ser mais participativa**, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão N^o22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos **de interação e de comunicação**, ou se falamos dos mesmos **processos, de uma nova** ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermediáticas de comunicação **através da Internet**), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, **com o objetivo**, no nosso caso, de **ensinar e aprender**. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte **do processo de ensino e aprendizagem e que**, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos **a necessidade de aprofundar o entendimento do** que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, **com relação à** "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, **a partir da compreensão** docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, **com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das** práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs **dos cursos da Graduação Ativa, a busca** pela inovação **no processo de ensino e aprendizagem em todos os cursos** observados. Dentre as ponderações apresentadas **nos projetos de** cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização **do conhecimento e o fácil acesso à informação** passaram a exigir, **do processo educativo, novas formas de ensinar?**" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, **na esfera da** vivência universitária, entendemos **que cada vez** a inovação **se faz presente** como uma marca **do processo formativo**. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade **no processo de formação**.

Quando observamos a ambiência digital como **ponto de partida para** entendimento das transformações **do fazer pedagógico** docente, podemos **compreender que a educação está** sendo vivenciada não somente nos espaços internos **da formação acadêmica**. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma **relação com o ambiente** digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem **cada vez**



mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento , **que estão sendo** aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver **competências e habilidades no processo de construção do** planejamento das aulas **a partir de** fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um ?caminho? de formação continuada docente **para a compreensão e** vivência da ambientação **da sala de aula** às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem **dentro de uma** concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e **a existência de** uma perspectiva **de um Novo Humano** (VARIS e TORNERO, 2012) **que está sendo** constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar **o desenvolvimento de** um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um ?horizonte? para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais?", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta **o olhar para** as possibilidades tecnológicas **nas práticas educacionais**.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria ?tecnologias digitais? faz uma **análise a partir das** questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender **como as tecnologias** digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente **que o uso das tecnologias** digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

?Seria a tecnologia um autor autônomo, separado **da sociedade e da cultura**, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um **ponto de vista** que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), ?Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação **entre professores e alunos** ? todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática?. E, ainda, na referida autora encontramos ?Uma das características dessas novas tecnologias de informação e comunicação é que todas elas não se limitam aos seus suportes?. (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais está relacionado com dois fatores, **dentre os quais** lemos: ?As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado **da informação e do conhecimento**?.

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

?Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor **por meio de** práticas, atividades, jogos , problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]?



Diante ao exposto, **sobre a relação** do professor com as tecnologias digitais, foi observada, no questionário , a pergunta N°4: ?Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas?, com um questionamento organizado com dois **pontos de vista**, ?antes da pandemia da Covid-19? e ?**durante o período** pandêmico?.

Com relação a escolha feita pelos docentes, ?a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)?, observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e **a utilização de** retroprojetor (slides).

Já, ao observar o item ?b) **Durante o período de** pandemia (2020-2021)? têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, **com a utilização do** ?Google Classroom?, ?Google Meet?, ?WhatsApp?, ?youtube? e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança **em relação à** utilização do sistema TOTVS **que se manteve com** uma constância de respostas nesse item .

Segue o gráfico de respostas da questão N°4, **com as demais** ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação **quantitativa e qualitativa** das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade **a partir da** pandemia Covid-19 em 2020. **A relação com as** tecnologias **nos ambientes educacionais** não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: ?Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, **que é a cultura** contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede? (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, na questão N° 16, **em que a** pergunta desenvolvida foi **em relação à** utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam **de tecnologias para** fazer as avaliações, **ao passo que** 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados **que envolvem a disponibilização de** instrumentos **para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das** Tecnologias Digitais. Fica explícito, **em todos os** PPCs, no Item denominado: ?Tecnologias de Informação e Comunicação ? (TICs) **no processo de ensino e de** aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm **a oportunidade de refletir sobre as** soluções e informá-las, gerenciando, assim, **as atividades de aprendizagem com base no** projeto, em um ambiente estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Infere ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais **tendo em vista que** na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos **sobre a relação com** termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.



Sendo assim, é importante ter atenção **em relação ao** sentido **dessas tecnologias e a cultura** digital: “[...] a cultura digital não pode ser reduzida ao **uso de tecnologias** digitais. **O que poderia ser apenas o uso de** artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...] (BRUNO, 2021, p. 145, **grifo nosso**)

Nessa perspectiva, **o uso das tecnologias** digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; **no entanto, não** representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. **Há que se** pensar que talvez **a inexistência de uma** sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. **É preciso compreender as relações de** complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): “Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre **na verdade a** atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, **de programas de** computador e de dispositivos de comunicação?”

Segundo Kenski (2003, p. 125): “**O fato é que a** Internet, vulgarmente conhecida como “rede das redes”, **mais do que** uma conexão entre computadores, é **um espaço de** interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, **inclusive o de** aprender juntas.” Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições **para o ensino** com relação **a possibilidade da** existência de graus diferenciados de interatividade **entre os sujeitos do** ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a **interação e comunicação para o ensino?** (KENSKI, 2003)

Sabemos que **ao longo dos** séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais **no âmbito de uma** perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir **além de uma** mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais **perder de vista a** autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa **em forma de** questionários desenvolve em tempo real uma tabulação **de dados e** probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer **no processo de ensino e de** aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos **perder o foco** do contexto que envolve **professores e alunos** e **a importância do** seu envolvimento **no processo de** conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o “repertório” de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas **os processos de formação** superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao **utilizar as tecnologias** digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar **com a realidade** do estudante como uma “metamorfose”, aproximam-se dessa realidade. Trabalhando **a partir da realidade** da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do **entendimento dos problemas que** circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões **e áreas de conhecimento**.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende **em sua prática** dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja **possível dizer que** esse desprendimento compreende uma



das etapas **de uma formação** continuada em **que é possível aprender a aprender** no contexto educacional, **em que o** docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão **tecnológica é um** caminho sem volta, no qual a humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades **em relação às** demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na **educação**. **Ou seja**, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam **a ideia de que para** educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica **para o uso** dessas tecnologias é emergente. Tais bases estão alicerçadas no **entendimento da relação** das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de N^o 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar **a ideia de um** entendimento epistemológico **da educação, que** **perpassa a compreensão de o sentido de** uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, **ao considerarmos a** epistemologia **da educação**, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos **apresenta uma reflexão sobre as relações da** tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos **a importância do ?mundo da vida?** na **formação integral e que** envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para **a escola e o trabalho** do professor. ?Entretanto, **não é suficiente** treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar **uma educação que** supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos **tradicionais de ensino, em que o** professor é o dono **do saber e o aluno é** mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, **a necessidade da educação** voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico **para a educação no contexto de** cibercultura e ciberespaço, entendemos **que é preciso** ter como critérios essenciais o viés de humanização **nos processos de ensino e aprendizagem**. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois **o centro do processo da construção do conhecimento** sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global **e vice versa para a construção de um conhecimento** que sirva **para a vida cotidiana?**

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado pelo **uso**

de recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. Por outro lado, ao desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital.

Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, quais são os principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica?? Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência em sala de aula. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida a partir de uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões em torno do ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o uso dessas tecnologias no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas no processo de formação e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar, a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência, perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição

frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)

Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e consequências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está em sala de aula? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos

desafiadora para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, ao docente que espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea.

Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?".

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança que a educação vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas?".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando os alunos a imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é possível dizer que não é posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, em que os instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, em que a imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência das organizações e instituições de ensino. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as

tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés **de uma base** epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as **competências e habilidades a partir do** mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado **o caráter de inovação e** busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre as ?Metodologias Ativas?.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma **análise a partir das** questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida **por meio de** métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar **a aprendizagem?**

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde **grande parte delas**, relaciona-se **à forma de** como eles **estão no mundo**[...]?

Também, sobre **o sentido das** Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas **como uma possibilidade** de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no **centro do processo**, **em** contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, **dentre os quais** ressaltamos as características do professor, que envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem as **Metodologias Ativas de** ensino

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, **nos faz pensar e** repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, **no qual o** viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se **na esfera da** transformação pedagógica **para o uso**, também, **das tecnologias como** ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto **com o ensino**, **a fim de** que possa refletir **a sua prática docente e a aprendizagem dos** estudantes. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional **da educação que** está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, as metodologias ativas dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo **resolução de problemas** (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran

(2018), a educação baseada no processo ativo de busca **do conhecimento do** estudante, deve exercer sua liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com **uma proposta de** aprendizagem pela ação.

Dessa forma, podemos argumentar **que o uso das** metodologias ativas está constituído no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar **a importância do** rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes **de uma aprendizagem significativa** com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), **a implantação de metodologias ativas** no Ensino Superior **é uma proposta** sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade **para o desenvolvimento de** valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria "metodologias ativas", nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas "Sim?", os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão Nº 11(a), que interrogou sobre quais as metodologias ativas, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: **"A Aprendizagem Baseada em Projetos"** com 81,3% de preferência, **"Aprendizagem baseada em problemas"** com 56,6% das escolhas e a **"Sala de Aula Invertida"** com 62,5%.

Além desses elementos, **chamou a atenção** o item "Gamificação?", que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico **de metodologias ativas** mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente **afirmar que a** preferência digital tem aderência em ascensão **na prática pedagógica**. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: "As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se **por meio de** modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?".

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas **por meio de um ensino** híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), **que apresentam o modelo de** rotação por estações, laboratório rotacional, **sala de aula** invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. **Nesse contexto, o** professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), **em que o processo de** autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais **para uma aprendizagem** ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam **o poder dos** dispositivos móveis **e seus efeitos** no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido **a partir de** muitos caminhos e itinerários que amplificam **as possibilidades para a educação**.

Ainda **sobre a questão** 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes **com relação às** Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas

Fonte: **o autor**, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 "Você acredita **que o uso de**

ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora??, que procura ampliar o debate **em torno da** percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado **o entendimento da** importância **do uso das ferramentas** digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. **De forma mais** ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é **importante ressaltar que não há** unanimidade **entre os participantes sobre a utilização** plena desses recursos na prática educacional. Ao observar **o quadro de** respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à **utilização de ferramentas** digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica **na prática docente** com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões **que envolvem a necessidade de uma** compreensão epistemológica que sustenta **a utilização de** tecnologias digitais **não de forma** pragmática **e, sim, no contexto de uma relação de formação humana**. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas **sem deixar de considerar** a integralidade **no processo de formação humana?**

Para aprofundar nossas inquietações **e o sentido** dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões **como ?O uso de ferramentas** digitais e metodologias ativas promove **a integração e** interação dos alunos **bem como o** protagonismo do aluno frente **aos novos desafios da educação?** (professor ?a?). **Por outro lado**, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!?(professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?**A universalização da** cibercultura propaga a copresença e **a interação de** quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher **uma metodologia ativa**, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciber culturais constituídas em **uma teia de relações** humanas.

Ao desafio de propor **uma metodologia ativa**, também está **a flexibilidade de** uma postura docente **que não é mais de uma** única referência de conhecimento, mas de uma **compreensão de que a construção do conhecimento** é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas



Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, a partir da compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: "Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?"

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar o que o aluno realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas no processo de desenvolvimento e avaliação pedagógica. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) "Cada aluno tem uma forma de aprender".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com o processo educativo".

Fazendo o resgate da "fala" dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos de aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas" (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do "sujeito" de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e "depende" enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em que o professor "f" afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso a importância de variar as metodologias." Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em um contexto de aprendizagem com "jeitos diferentes", temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente "g" expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e "h": "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender".

Observamos que a partir das respostas, a compreensão do processo de aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de que o estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação a partir de uma nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), "é necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no



cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora **da sala de aula e** buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo **e à aprendizagem?**.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que** estão **cada vez mais** ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. **A educação está** relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo **a capacidade de** reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto **de ensino e aprendizagem**, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou **em processo de** libertação- podem educar para a liberdade, para autonomia, **com vistas a** transformar a sociedade?.

Ainda **em relação à** questão Nº 21, **a compreensão de aprendizagem do** estudante, por parte do professor , relacionado à metodologia ativa tem um significado **de uma aprendizagem** ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente **o aluno deverá** entender que o professor não será mais o principal protagonista , em aulas puramente expositivas. **As necessidades de um novo** mindset deverá entrar **em sala de aula** para realmente atender **o mercado de trabalho?** (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção **de mudança de uma visão** metodológica. Nesse entendimento, as metodologias ativas são compreendidas dentro do contexto **de uma educação** em movimento, **em que não é mais** possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade **e de relações** humanas.

Sobre **a compreensão do** estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial **o que o aluno** QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e **como saber se** aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, **por mais que** QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são **importantes para o** docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, **o entendimento de** que existe uma **relação com o** estudante, que precisa ser consolidada **a partir de uma ação de autonomia e** busca do saber. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?**por sua vez**, o aluno precisa ultrapassar **o papel de** passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor **e tornar-se** criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado **no desenvolvimento de metodologias ativas**. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor **passa a ter a função de** mediador e consultor do aprendiz. E a **sala de aula** **passa a ser** o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para **auxiliá-lo na resolução de suas tarefas**, na troca **de ideias e** na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio **que envolve a** comunidade educacional **como um todo e** que expressa uma **mudança de postura** dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar sua aula **em um contexto em que o** estudante seja instigado



a **ir além do** estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de diversos recursos didáticos que vão desde **um estudo de caso ao desenvolvimento de** um ?produto? e /ou **percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:**

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, **em todos os níveis**, onde estudantes e professores aprendam **a partir de** situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma aprendizagem, a partir do protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados **no processo de** entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com **seu processo de aprendizagem**. Acredito sim, que o aprender **é um processo** misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado **pelo desenvolvimento de metodologias ativas**. No entanto, encontra uma realidade educacional **em um contexto de** uma comunidade educacional, em que ainda temos **a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, em que o** estudante recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, **a necessidade de** compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa **de uma formação** superior diante **ao mundo do trabalho**, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica **para as práticas**, nossa interpretação **é de que o** docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica **de ensino e aprendizagem** demarcada **pelo uso das tecnologias** digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações **na forma de compreender a metodologia em sala de aula**, a releitura de cenários e **o entendimento de** que existe um contexto cibercultural e **de mudanças no processo de** humanização, na fala dos sujeitos, representa **a necessidade de uma** ressignificação desses **processos de ensino e aprendizagem**. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso **desenvolver uma compreensão** que considere o humano em complexidade, leve **em conta o** mundo ?físico? **em que ele** vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente **na sociedade contemporânea**. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria ?**Organização Didática dos PPCs** (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, **em que são** propostas **um conjunto de** inovações no desenvolvimento **dos cursos de Graduação da** Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE,



PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre o Trabalho Discente Efetivo (TDE):
?Questão 6(a) Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?, ?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, em relação ao desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.Fazer com que o acadêmico entenda a importância de fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, em que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem são desafiados a ressignificar o sentido de sua experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta a partir da questão analisada. Ou seja, o TDE demarca a necessidade de uma dinâmica de sala de aula em que os objetos de conhecimento dialoguem com o mundo que vai além da sala de aula. A aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.



Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma diferenciada, obrigatoriamente. **No entanto, não** podemos ter uma compreensão reduzida **de que o** TDE está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. **É preciso compreender o** TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por **todas as disciplinas**. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? **no decorrer do** desenvolvimento do semestre é uma diferencial para **a experiência do** TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam **a compreensão de que não** existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando **o estudante é** desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue **com o mundo do trabalho**. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer ?são inseparáveis" **no desenvolvimento do** TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão N° 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??. obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda **tendo em vista que** nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão **quais são os** maiores desafios **no desenvolvimento do** Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, **em que os** pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. **Além disso, a** extensão curricularizada quando **se faz presente**.
- (c) **Que os alunos** compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema **que possa ser** estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos **que a experiência** de algumas áreas com projetos é presente **no cotidiano da** vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta **dentro de uma** concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa.

Entendemos que a Graduação Ativa compreende **uma mudança na forma de** vivenciar o aprendizado, **por parte da** comunidade educativa **que está na** Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e **promover a integração da** extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" **de ensino e aprendizagem** de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias **para as atividades de** extensão, não há um



planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais **de um curso** entra em contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste **ao longo do** tempo.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma **relação com as** perguntas **que envolvem a** mudança metodológica e, também, interdisciplinar **na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem**. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das caixas de ensino e aprendizagem" e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, **em que os cursos** dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos **a importância da** Equipe Multidisciplinar **a partir da** Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores **de Curso** e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria **sobre a** "Organização Didática", temos as disciplinas **na modalidade EaD**, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e "b) "Criar **o perfil de** autonomia no acadêmico ...necessário nesse novo modelo **do Ensino Superior**".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações", "autonomia" e "novo modelo" despertam para o interesse docente **em relação ao desenvolvimento de** uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kensi (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais **e a distância, cada vez mais** é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente **no final do** período".

As expressões, envolvendo "limites intermediários", "final do semestre", apresentam a preocupação docente **em relação ao desenvolvimento das atividades no decorrer do processo de construção** dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, **em que a** timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) **em que o** estudante deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar **no desenvolvimento de atividades** voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse **do aluno ao** conteúdo trabalho **em sala de aula** desconectando o aluno do seu celular".

Mediante a interpretação **em relação à** Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando **o aluno de** seu celular", que suscita **uma reflexão sobre** o sentido dos recursos tecnológicos **no desenvolvimento das atividades** propostas. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e **Alves** (2017, p. 18) "a



familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores **no sentido de** tornar necessário aprimorar **o nível de** alfabetização informacional e midiática?.

Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias **e as práticas** que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, **com relação à** organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre **o desenvolvimento das** aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com **o uso do** Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com **o uso do** Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama **a atenção para o** dado que 43,8% dos professores afirmaram **que devem ser** no ?formato híbrido" e presencial, **ao passo que** 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. **O entendimento da relação entre o** físico e o digital, **na construção do fazer pedagógico**, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente **em relação à concepção de** ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo **no âmbito da educação**. **Com relação ao** formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, **projeto de vida**, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido **que vai desde** o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores **no sentido de** promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno **das transformações que** vêm ocorrendo **no mundo do trabalho**. **Nesse sentido, é possível afirmar que** as relações humanas têm sido pautadas **em meio a** uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, **é o fato de** 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, **ao propor uma perspectiva de formação** superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos **de construção do conhecimento**, está ampliando **o diálogo com** o ?Novo Humanismo?? Conseqüentemente, ela está nos dando **a possibilidade de repensar a** formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos **que configuram a** categoria ?**Organização didática dos** PPCs?, conforme segue:

Figura 19: **Organização Didática dos PPCs**

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, **em relação à** tríplice (TDE, PI e EaD), observamos **a importância da** integração desses elementos na construção **e desenvolvimento das** ações **dos cursos no processo de formação** acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar **de ensino e aprendizagem**, **além de uma** integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma **compreensão da educação**, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos **que configuram o** entendimento metodológico **a partir das** tecnologias digitais.

No entanto, chamamos **atenção para o** cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia **por si só**, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): “[...] a tecnologização da epistemologia é **a inserção do** complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo **à sociedade e ao** homem?”.

Dessa forma, entendemos **a educação superior a partir da** cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e **que precisam de habilidades para o seu** uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado **a partir de uma necessidade de** entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos **e níveis de** abrangência contemporâneos. **Estamos diante de** um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos **diferentes níveis e** contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, **a partir do** ?Novo Humanismo? e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, **em que o** físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que **a partir da** relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre **as possibilidades de analisar as** relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. **Com base no** viés da complexidade, podemos ampliar **as possibilidades de** entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para **nos processos de ensino e de** aprendizagem entender **a necessidade de uma base** epistemológica que, **a partir das** diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no **uso das tecnologias que não é** limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos **na compreensão do** ato cognitivo e vivencial **de aprendizagem**.

O Humanismo Digital, **no processo de** sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os



elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos **que podem ser bases para o desenvolvimento** epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização **do ser humano** em sua complexidade. **A contextualização do conhecimento e o** caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento **dos saberes e** das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica **a importância de repensar a construção do conhecimento**, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar **o que o homem** conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes **de tempo e** de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa **o mundo da** vida do estudante, **como parte de** esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, **no processo educacional**, é que não podemos negar **a existência de** esse Humanismo Digital **na educação contemporânea**. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais, para que o** sentido **do fazer pedagógico** se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar **a partir do** Humanismo Digital, espaço **em que as** redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio **de desenvolvimento de** uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente **ao longo da história da educação**, **que** é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca **de ideias e** estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões **na construção do conhecimento**.

Nessa perspectiva, **é preciso que** durante **o processo de formação** docente sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica **afirmar que a ideia de** utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, **o uso das tecnologias** digitais **é parte de** um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização **de processos de** aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, **frente às novas tecnologias** de informação **e de comunicação**, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar **nos processos de ensino e de** aprendizagem. **É preciso compreender** as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico **sobre a tecnologia**. **Sociedade da informação**, era da informação, **sociedade do conhecimento**, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos **a percepção de** que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas **e de comunicação nas relações sociais**, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço **por meio de** múltiplas formas

de interação humana e compreendido **na relação com o** Novo Humanismo, **com base em** a complexidade humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital **passa a ser** compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico **para as práticas** educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar **as relações que** compõem a cibercultura e **a gênese do** Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no **tempo e espaço**), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto **com a presença** do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas **a partir das** redes, **em que o** espaço virtual amplia **a noção de** espaço humano **e o tempo** é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar **na forma de** **compreender o** mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. **Nesse sentido, essa** interrelação promovida entre o físico e o digital cria **uma multiplicidade de** possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. **Em relação às** suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. **Nele estão as relações que** envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura **com a educação**, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar **a relação entre** cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática **e de uma** evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, **a partir das** relações multidimensionais, transformação de valores e novos desafios à docência **com relação à** alfabetização midiática têm apresentado **suas relações com o** Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, **em que as** relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas **do ser humano** têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. **No entanto, essa** característica de adquirir nova consciência faz parte do processo histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar **no desenvolvimento das atividades** institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:

Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica **a importância de repensar a construção do conhecimento**, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar **o que o homem** conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos **as questões que envolvem a** ciência, visão holística e humanitária necessária ao **desenvolvimento da formação no ensino** superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, **em que a** própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori **para o desenvolvimento** dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, **que envolvem o ser humano** na relação **ao conhecimento e** sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): "o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?".

A ideia da complexidade, **a partir do** tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, **na relação dos** objetos **de conhecimento e o mundo** no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia **as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade**. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando **na relação com as** tecnologias digitais, o estudante não deixa **de ser humano** e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023



Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes **de tempo e espaço** de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida **em um conjunto de condições do ser humano**, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa **o mundo da** vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente **no processo educacional**, **é** que não podemos negar a existência desse humanismo digital **na educação contemporânea**. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais** que o sentido **do fazer pedagógico** se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar **a partir do** Humanismo Digital, contexto **em que as** redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, **a partir do** Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura **no contexto do Ensino Superior**.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do **tempo e espaço** da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além **do conceito de** ?ferramentas? diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral **da formação de** professores sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;

compreensão **das possibilidades do** ciberespaço **e as relações** humanas oriundas da cibercultura.



2º Etapa: Metodologias Ativas a partir da vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica a partir da humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento de sua formação profissional (liderança, trabalho em equipe, relacionamento?);
desenvolvimento, a partir da mediação e/ou e mentoria docente, de um projeto de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa do processo de ensino com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, a partir da cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas a partir da construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui resalto minha tese, de que a educação vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, Metodologias Ativas e Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante

atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do ensino e aprendizagem a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação a partir da Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, as metodologias ativas passam a compreender que o ser humano passa por um processo de transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como uma forma de integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as competências e habilidades de sua formação profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência



multidimensional, em que o estudante é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações interpessoais e vivências de situações de trabalho em equipe e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos cursos de Graduação Ativa, pode ser vivenciado a partir de maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão. A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista no processo de ensino e aprendizagem, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe em um contexto de mudança, não somente no processo de ensino e aprendizagem, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. A partir da compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de novas relações constituídas em meio às tecnologias. Por isso, o humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para o desenvolvimento de práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que o ensino e a aprendizagem estão imersos em uma vivência física, em que o físico e o digital estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas no contexto de um mundo híbrido.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la



, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações **ao longo do** percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, **na perspectiva do ensino e aprendizagem**, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, **dentre os quais**, citamos **a proposta pedagógica** de seus **cursos de Graduação**, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada **por meio dos** PPCs. **Em todo o conjunto do** projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando **a questão da** cibercultura **com a proposta da** Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos **a ideia de um ?Novo** Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação **envolve a educação em um contexto de** integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. **O Ser Humano**, sendo refletido **a partir das** compreensões **de uma sociedade** global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade **e diversidade cultural**, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, **políticas e econômicas**. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a **formação no Ensino** Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de **relações de trabalho e** demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve **uma reflexão sobre a importância da** alfabetização midiática, **no que diz respeito à** socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa **no sentido de construção de** espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária **de interação e** transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, **em que as** relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora **de sua organização curricular e** de seu planejamento das aulas.

Sendo **assim, a partir da aproximação** entre cibercultura e novo humanismo, **entendemos que o conjunto** dessa relação não se estabeleceria de forma linear ou fragmentada, nos reportando **a uma compreensão a partir da Teoria da** Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar **o entendimento de** uma vivência acadêmica **em que o Ser Humano** busca compreender, **em um contexto social** de aprendizagem integral.



A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida a partir de forma conjuntural e holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica de ensino e aprendizagem, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas ao longo do percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe um conjunto de fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em um conjunto de fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito. Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. Podemos dizer que a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, em que se tem um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.



Mas quais então seriam **os caminhos para** materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia **de uma teorização** distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu **por meio de um conjunto de etapas, dentre as quais**, tivemos as temáticas pesquisadas **no estado do** conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a **“ambiência digital”** despertou **o interesse por** compreender mais profundamente o entendimento docente **em relação a** sua apropriação e aproximação para **com o “mundo digital”**. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz **para se pensar uma metodologia ativa**, impreterivelmente, precisa dialogar com a **“ambiência digital”** desse docente **na sua prática** educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante **na relação com os** objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No **que compreende a** segunda categorização, sobre as **“tecnologias digitais”**, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso **para o desenvolvimento das** aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa **para com a IES e o desenvolvimento da** aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades **no desenvolvimento de uma educação** alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita **caminhos possíveis para** essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender **que as “ferramentas** digitais? vão muito além de **um conceito de “ferramenta”**. As tecnologias digitais ampliam **espaços, tempos e** movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa **necessidade de repensar a educação a partir do** Humanismo Digital, **em que as** tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, **como parte de um processo** educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. **Entendemos que o** Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a compreender **as relações da** cibercultura **e da educação**.

Ao aproximar **a ideia do** Humanismo Digital com a categoria **“Epistemologia da Educação”** despertamos o interesse quanto à releitura de **quais são os** fundamentos epistemológicos que circundam as metodologias ativas com **o uso de tecnologias** digitais. A pesquisa nos apresentou **uma necessidade de** fundamentação teórica **por parte dos** docentes para com as metodologias ativas, pois observamos **uma tendência de** um instrumentalismo metodológico no **uso das tecnologias** digitais. **Nesse sentido, a** interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria **“Metodologias Ativas”** **esse movimento de** uma reinvenção dos espaços e ideais da **formação no Ensino Superior** foram se evidenciando. **Com a presença** marcante na Graduação Ativa da IES, **nos projetos de cursos e com a** prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar

um sentido ao Humanismo Digital.

Entretanto, **não é necessário** ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender **o processo de ensino e aprendizagem** pautado por **uma metodologia ativa** mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, **em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática** educacional, transitam por diversos espaços e interações **de construção de competências e habilidades voltadas para a formação profissional**.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma **mudança de postura** para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário **ao longo dos séculos**. As mudanças sociais são **emergentes e com** elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente **na sociedade contemporânea**, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?**Organização Didática dos PPCs**? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, **a partir do** planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico **por meio de um projeto** com características inter/transdisciplinares, **em que a prática** de seminários, trabalhos coletivos e temáticas **voltadas para o** campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente **o processo de formação** superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem **a possibilidade de** dinamizar a relação do estudante com o meio no **qual está inserido**. Essa vertente de conexão **com o ?mundo do trabalho?**, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico **e desenvolvimento de sua** autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento. Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos **que não há** uma discussão final para esse Humanismo Digital e, **por isso, o trabalho desenvolvido** nos impulsiona a pensar os caminhos futuros **da educação**.

A humanidade está **em constante transformação e as relações que** esse humanismo apresenta, vão **além de uma** esfera estritamente acadêmica **sendo a partir da** dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária **a partir do** ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros. A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar **um conjunto de fatores**. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às **relações entre o ensino e aprendizagem**. À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar **a ciência da** comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula **na sala de aula** pode

ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes tempos e espaços e o ensino e aprendizagem são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, as metodologias ativas que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção de Metodologias Ativas com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que está cada vez mais presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: **Edições 70**, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar**, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. **São Paulo: Alfa Omega**, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a **promoção da** autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: **possíveis impactos da** pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: **sob o olhar** dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : **o que a** internet está fazendo com os nossos cérebros. **Rio de Janeiro**, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora **Paz e Terra**, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623646599>>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & **Educação**. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. **Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos**, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões:
FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. *21 Lições para o século 21*. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/c_urso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: EncyclopÆdia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. I.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver.



Atual- **Campinas, SP: Papyrus**, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. **São Paulo: Cortez**; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. **Rio de Janeiro: Bertrand Brasil**, 1996.

MORIN. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Sílvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. **São Paulo: Nova Cultural**, 1987.

REALE. G. **História da Filosofia**: do humanismo a Kant. 6. ed. **São Paulo: Paulus**, 2003.
Revista **Teoria e Prática** da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades **de aprendizagem e o papel do professor**. 1ª Ed. **Porto Alegre: Mediação**, 2012.

SILVA, M. Internet **na escola e inclusão**. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: **Ministério da Educação**; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para **uma teoria da docência** como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2011

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 -



Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas** ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica** - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica** ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária** ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico de Educação Física** ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021, Erechim/RS: URI, 2021

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina** ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação** ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física** ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia** Química ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2883/CUN /2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de** Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de** Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de** Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS: URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento **sobre o Trabalho** Discente Efetivo. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão **nos Cursos de Graduação da** URI.Resolução no 2771/CUN/2020. Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI ,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem **voltado para a** interatividade e colaboração **com os alunos?**

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)



() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório

b) Atualmente

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório

4) Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar **mais de uma alternativa**)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

() Retroprojektor e Slides () Google Classroom () Google meet

() WhatsApp () Socrative () Mentimeter () Podcasting

() Videos de Youtube () Microsoft Teams () Videos gravados no OBS estúdio

() Facebook () Canvas () Sistema Totvs da Universidade

b) **Durante o período de** pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

() Retroprojektor e Slides () Google Classroom () Google meet

() WhatsApp () Socrative () Mentimeter () Podcasting

() Videos de Youtube () Microsoft Teams () Videos gravados no OBS estúdio

() Facebook () Canvas () Sistema Totvs da Universidade

() Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

() Sim() Não

Se sim. **Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho** Discente Efetivo?

7) Você **trabalha com o** Projeto Integrador na Graduação Ativa?

() Sim() Não

Se sim. Na sua compreensão **quais são os** maiores desafios **no desenvolvimento do** Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em **EAD nos cursos** presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?



() Sim() Não.

Se sim, Qual?

() Devam seguir somente presencial;

() Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;

() Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;

() Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;

() Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.

() 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em sala de aula?

() Sim () Não

Se sim, marque quais:

() Design Thing

() Cultura Maker

() Aprendizagem baseada em Problemas

() Aprendizagem baseada em projetos

() Sala de aula invertida

() Aprendizagem entre pares

() Gamificação

() Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

() Banco de questões para elaboração de testes

() Software para correção dos testes

() Debate entre os alunos

() Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

() Sim. Quais? _____

() Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

() Sim. Quais? _____



() Não

20) Você acredita **que o uso de ferramentas** digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

() Concordo plenamente

() Concordo parcialmente. Por quê? _____

() Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão **em relação ao** aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

() Sim

() Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?

ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINO TRABALHOS

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE** 02
FUNDAÇÃO **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ** 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE **DE SANTA CATARINA** 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINO TRABALHOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL 03



UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25

(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaInSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: **a formação e** a prática dos professores **dos cursos de** licenciatura **a distância em** **ciências naturais e** matemática nos **institutos federais de educação, ciência e tecnologia**Roberta Pasqualli
2013Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação De Professores;
Pedago**Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Uma visão **sobre as estratégias do ensino de** programação no brasil como resposta **às demandas da**
ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas
;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
(31022014005P0)**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO** TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA

A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação Silvana Corbellini
2015 Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas EDUCAÇÃO (42001013001P5)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos Sidinei De Oliveira Sousa 2015 Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos. EDUCAÇÃO (33004129044P6) UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada Christianne Barbosa Stegmann 2019 Ensino Superior; Formação De Professores; Metodologias Ativas. EDUCAÇÃO (33006016005P7) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafio Robinalva Borges Ferreira 2017 Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes ; Avanços; Desafios EDUCAÇÃO (42005019001P0) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza 2019 Paula Patricia Barbosa Ventura 2009 Metodologias Ativas; Prática Docente; Tecnologias Digitais; Gestão Pedagógica. EDUCAÇÃO (22001018001P9) UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades Bruno Amarante Couto Rezende 2018 Gamificação; Metodologias Ativas; Práticas Docentes; Formação Docente; Ensino E Aprendizagem EDUCAÇÃO (32073011002P9) UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos Marcelo Da Silva Reis Candido 2018 Metodologias Ativas ; Aprendizagem Significativa; Inovação; Educação Superior; Saberes Pedagógicos EDUCAÇÃO (32073011002P9) UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnologicos da universidade Tiradentes Nataniel Pimentel Barreto 2019 Metodologias Ativas; Tecnologias Da Informação E Comunicação; Formação Docente EDUCAÇÃO (27002012003P1) UNIVERSIDADE TIRADENTES

Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano Delle Cristina Pereira Pupin 2018 Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética E Estética; Cuidado De Si E Do Outro EDUCAÇÃO (33050015004P1) UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior Livia Raposo Bardy Ribeiro Prado 2018 Inovação Na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem Construcionista Contextualizada E Significativa; Formação Docente Permanente EDUCAÇÃO (33004129044P6) UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação Leandro de Proença-Lopes ; Felipe de Assis Zaremba 2013 Revista Historia de La Educación Latinoamericana ; Políticas Educacionales ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio 2014 Educación Moderna ; Epistemología de

La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ; Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ; Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico

A Epistemologia **na Formação de Professores de** Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; Formação de Professores ; Epistemologia **Da Educação**

Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ; Educação ; **Educação a Distância** ; Comunicação

A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento ; Convergência ; Cibercultura

A (ciber)cultura corporal **no contexto da** rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos **do século XXI**Gilson Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos

Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: **o lugar da** técnicaRifiotis, Theophilos 2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;

Humanidades digitales, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ; Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education

Cultura digital e educação: **a formação de** professores no atual contexto informacionalClaudio Zarate Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)

Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade **pedagógica e a inserção** da tecnologia Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária

Nutrição

Pedagogia - Anos Iniciais



Pedagogia - Anos Finais

Psicologia

Categorias Questões Analisadas

Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22

Tecnologias Digitais 4, 16

Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)

Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21

Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Ciências da Computação

Educação Física Bacharelado

Educação Física Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia de Produção

Engenharia Elétrica

Engenharia Mecânica

Engenharia Produção

Engenharia Química

Engenharia de alimentos

Medicina Veterinária

Pedagogia Anos Finais

Pedagogia Anos Iniciais

Nutrição

Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no



cotidiano dos professores **de ensino superior** em relação as aplicadas **na educação 5.0** e investigar quais ferramentas digitais podem **fazer parte do** contexto educativo **para que a educação 5.0** seja **cada vez mais** presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando **em Educação e tem como** tema de pesquisa: **?Avaliações da aprendizagem em cursos de engenharia** durante a pandemia: **estudo de caso** em uma universidade comunitária no norte **do Rio Grande do Sul?**, apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, **em relação ao** que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam **ser utilizadas tecnologias** de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar **o processo de** avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais **no que diz respeito a** ciência relacionada à **educação e às** tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante **a coleta de dados**, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, **por sua vez**, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (**por meio de** fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta **a Lei de Gestão Ambiental** vigente. **No que se refere ao** tempo previsto **para a sua** participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações **que se referem aos** dados que foram obtidos pela pesquisa **em relação a** sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação



=====
Arquivo 1: [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Arquivo 2: <https://www.passeidireto.com/arquivo/111783371/educacao-e-tecnologia/3> (10866 termos)

Termos comuns: 576

Similaridade: 1,13%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento

<https://www.passeidireto.com/arquivo/111783371/educacao-e-tecnologia/3> (10866 termos)

=====
URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS **NO CONTEXTO DA**
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2023
FERNANDO BATTISTI



O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS **NO CONTEXTO DA**
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade
URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus
Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de Programa de Pós-Graduação ? Mestrado em Educação.
Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina
Tese

Linha de Pesquisa



Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos de trabalho e estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento **pessoal e profissional**.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas **ao longo da** minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.



?Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para as Metodologias Ativas que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido a partir da problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE) nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu a partir do estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre os resultados da pesquisa, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído a partir da intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que a partir da compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado a partir da cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT

Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the



context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG???..?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN?????????????..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????..?????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????????..?????????..?????..?Projeto Integrador
- PPC?????????????????????????????..?????..Projeto Pedagógico de Curso
- PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação
- TDE?????????????????????????????????????..Trabalho Discente Efetivo



URI?????.?..Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)20
Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
Figura 5 - Câmpus da URI105
Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
Figura 10: Humanismo Digital117
Figura 11: Metodologias Ativas120
Figura 12: Projetos Integradores122
Figura 13: TDE na matriz curricular125
Figura 14: Ferramentas Digitais144
Figura 15: Desafios **no uso das tecnologias digitais**153
Figura 16: Inovação nas aulas157
Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino159
Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas164
Figura 19: Organização Didática dos PPCs175
Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27

Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?	30
Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?	31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES	35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos	36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)	139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais	140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar	142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula	148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais	155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas	162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais	163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas	28
Tabela 2: Epistemologia da Educação	30
Tabela 03: Cibercultura	32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas	37
Tabela 05: Análise de publicações	41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....	138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....	138
Tabela 8: Categorias de análise	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados	116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa	136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES	16
1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa	21
1.3 Contextualização da Pesquisa	22
1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior	26
1.4.1 Análise quantitativa	27



1.4.2 Análise Qualitativa36

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL46

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?51

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)60

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRANGER A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL74

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital86

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA102

3.1 Pesquisa Documental103

3.2 Pesquisa de Campo105

3.3 Sujeitos da Pesquisa108

3.4 Coleta dos dados109

3.5 Análise de Conteúdo110

3.6 Descrição da pesquisa de campo112

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS115

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa115

4.1.1 Projetos Integradores (PI)118

4.1.2.Trabalho Discente Efetivo123

4.1.3 Disciplinas EaD126

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa128

4.2 Pesquisa a campo134

4.2.1 Ambiência Digital137

4.2.2. Tecnologias Digitais146

4.2.3. Epistemologia da Educação151

4.2.4. Metodologias Ativas158

4.2.5. Organização Didática dos PPCs169

4.3 A configuração do Humanismo Digital176

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa186

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS190

REFERÊNCIAS198

APÊNDICES205

APÊNDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim205



1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no ensino e na aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no **desenvolvimento da humanidade**. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma "física", representada por **um conjunto de** realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais **no contexto da** cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de "inquietações" e "investigações" desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: "Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias", que buscam fomentar as investigações no âmbito da formação **de professores, da** docência na cultura digital e no **ensino e aprendizagem, a partir de** diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias "GPET", do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos **a necessidade de** dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência dos sujeitos **de aprendizagem na** Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das "Metodologias Ativas", **tendo em vista o processo de** disrupção educacional, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por "tecnologias digitais" **nos processos de ensino e de** aprendizagem, com uma série de inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com a** Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento



hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse **processo de ensino e aprendizagem** digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, **a proposta de** pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no **Ensino Superior no contexto de** cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição **de Ensino Superior, no contexto de uma** ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como **uma forma de** orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas **no contexto de** cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, **no contexto de** cibercultura , o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente **o uso das** ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, **a partir do** estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, **a partir da** pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito **a partir da** pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores **do Ensino Superior**. Essa última etapa ocorreu **a partir da** análise de conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e

EaD)?.

[3: **A partir da** Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar **as tecnologias de** informação e comunicação à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando **o processo de ensino** mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discutiremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos **a partir do** desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir com a educação no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo **em que a** educação está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida em que as relações humanas estão em constante movimento em meio a uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador da educação.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade **em que vivemos** e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar **a forma de** planejamento e concepção de práticas educacionais. Dessa forma, a própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)

Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto **de ensino e aprendizagem**, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte **de um contexto** educacional em que ainda não se tinham possibilidades ciberculturais, **com o mundo** das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem **de uma sociedade** analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente **a partir de** minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes.

Após o Mestrado em Educação, sobre a questão das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção **da Autonomia do** Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, ano de Defesa, 2013.]

Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e impulsionou minhas vivências **com o mundo** digital em escalas maiores junto à formação de professores



na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para **com o uso das tecnologias digitais**, orientamos e capacitamos professores e entre uma ?videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com a** Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ?ferramentas digitais? em aula, ainda **no contexto de** aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos ao longo do doutoramento. Por isso, é possível dizer que essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação **pessoal e profissional**, em que as relações entre teoria e prática são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos que permeiam as atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica **para o uso de** Metodologias Ativas com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, **a possibilidade de** poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar a educação, que se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender **a necessidade de** ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, **a partir do** viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações **no contexto da** cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas as Metodologias Ativas enquanto possibilidade de ampliar o espaço de construção de conhecimento projetado **com base em** uma visão mais integral **da aprendizagem no** ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar os processos de aprendizagem, por meio das Metodologias Ativas, ampliam as possibilidades na formação **pessoal e profissional** diante dos desafios pertinentes na vivência do **mundo do trabalho** contemporâneo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a perspectiva de repensar **o ensino e a aprendizagem** frente à cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial

, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões **a necessidade de** repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos **a necessidade de** compreender com mais profundidade epistemologicamente **o uso das** Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada **a partir do** próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das competências e habilidades da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um **objeto de estudo**, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto **de desenvolvimento do** estudante ao longo de sua formação e, por isso, é possível propor uma intersecção, **que envolve o** entendimento do Humanismo Digital, **a partir da** Cibercultura, do Novo Humanismo e da Teoria da Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender o sentido de uma educação emancipatória dos sujeitos. **Ou seja, o** pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar **o processo de aprendizagem** retirando as possibilidades pedagógicas do **uso das tecnologias e** dos diferentes espaços de aprendizagem quando se fala, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender que a prática educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao **uso das tecnologias**. **Essa** pesquisa quer evidenciar **a necessidade de** compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua para a formação superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? que contribuem para a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir das Metodologias Ativas pensadas na construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do



conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais ser visto como mero espectador, **uma vez que** pode participar ativamente dos processos, sendo considerado **dentro de um** tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, **com o uso de** diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino **com o uso de** Metodologias Ativas **e sua interface** com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente. Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo em nível de Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? em relação ao nível **de Ensino Superior no Brasil**, quanto à proposta deste projeto de tese de Doutorado em Educação.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento **de Pessoal de** Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento **de Pessoal de** Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva quali-quantitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida **com base em** material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1: Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO obteve mais publicações sobre as "Metodologias Ativas".

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da Educação.



Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da Educação?".

Para o descritor "Cibercultura?", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011(30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas. As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas?" e, originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital?" e "Graduação Ativa?" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência em "Todos os itens?" e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas?" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino?" e "Metodologias Ativas?" obtivemos um resultado de 65 artigos. Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet?" e "Cibercultura?" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação?" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital?" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. Em relação ao descritor "Graduação Ativa?" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos por meio do termo "AND?".

Na descrição "Metodologias Ativas?" AND "Epistemologia da Educação?" obtivemos de resultado 01 pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas "Cibercultura?" AND "Humanismo

Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida em relação à composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada a necessidade de busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar esse processo de reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa no que concerne ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas em nível de Ensino Superior a partir do resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , tendo em vista a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia?, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos



sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos **que envolvem os** Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a Formação de Professores.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e **tecnologia?** e **tem o** contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas ; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e **tem o** contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Formação **de professores e** práticas pedagógicas? e **tem o** contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; Formação de Professores; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa : ?Formação, políticas e práticas em educação? e **tem o** contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte **das tecnologias digitais**: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.

?Metodologias ativas como proposta pedagógica **no processo de** formação em administração: diálogo



entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem o contexto do projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação Docente.

?Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem? do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento a partir do Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise a partir da busca da configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é importante ressaltar que a constituição dessa fase ocorreu por meio da abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, em nível de Ensino Superior.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, tendo em vista a abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir a análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, do ano de 2013 e que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a não adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa.



Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante a crise educacional e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo de formação de professores, em que há uma investigação aprofundada nos cursos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão a presença de: educação especial, formação de professores, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, tecnologias da informação e comunicação, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante diálogo entre as relações de possibilidade do sujeito com as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente a partir da noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. Na relação entre as ?humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura, humanidades no limite e tecnologias de informação.



?Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacional? de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre a formação de professores no âmbito da cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido **da escola e da** formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para **com o uso/ou não das tecnologias digitais em sala de aula**. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

?Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção **da tecnologia?** de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno **das Tecnologias Digitais** da Informação e Comunicação ? TDICs como um aspecto contribuinte à prática pedagógica **do professor do Ensino Superior**. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão **das tecnologias digitais** como ferramentas de construção de saberes e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação **e as tecnologias** tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo **no que se refere** ao PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto **do Ensino Superior** nas IES onde está o PPGEDU? Os ?silêncios? do ?Zero? produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo ?Novo Humanismo? pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um ?horizonte? pedagógico a ser pensado, **uma vez que** essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões ?Graduação Ativa? já estabelecida na Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões , também está inspirada nas ?Metodologias Ativas? que fundamentam e que fazem realmente questionar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ? PPCs dos cursos de graduação seu viés ?ativo? no fazer pedagógico, **uma vez que** norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS **A PARTIR DO** HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do ?Novo Humanismo? (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram **o que apresentamos** no decorrer deste trabalho como o ?Humanismo Digital? na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita **por meio do** resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico **a partir de** suas teorias

gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), **em torno de uma nova** compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para **com as ?Tecnologias** Digitais? que envolvem as Metodologias Ativas, **no sentido de** não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto dessa forma, o **uso dessas tecnologias** digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia **no processo de ensino e aprendizagem**.

A fim de fundamentar as Metodologias Ativas com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo ?demarcados? por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LE MOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade **ao longo da** história. Sede da racionalidade tecnológica e do ?pensamento mágico?.

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e faz com que cada pessoa possa se tornar uma ?emissora?, com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia **em uma perspectiva de** uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há **a possibilidade de pensar o sistema educacional** contemporâneo **a partir da** realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão **das Tecnologias Digitais** de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem com a educação.

Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre as Metodologias Ativas, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Tais



projeções metodológicas **a partir do** ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, de uma série de teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação **nos processos de aprendizagem que** podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, a perspectiva de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e **Sala de Aula** Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em que não se tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida , essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no **ensino e aprendizagem**. Ao buscar um sentido epistemológico para as Metodologias Ativas , também há necessidade de refletir sobre essas formas **de ensino e aprendizagem que** carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços **de ensino e** aprendizado torna-se uma característica nos **diferentes contextos e** níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do **mundo do trabalho**, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade **do papel do professor e** de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do ensino e da aprendizagem nos faz **refletir sobre a** relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos e o estudante **deixa de ser** visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica . **A postura do** estudante na perspectiva das Metodologias Ativas é essencial **no processo de aprendizagem**. Dessa forma, também, é preciso repensar **o papel do professor** nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada **em uma perspectiva de** inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado **pelo uso de** Metodologias Ativas que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), **a possibilidade de** construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do 'eu' em um múltiplo de relações **cada vez mais** expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é partícipe ativo nesse processo. Dessa forma, a educação é parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças de **processos de ensino e aprendizagem**. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar **o seu papel** acadêmico, **que envolve um** diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço **de desenvolvimento da** ciência, as possibilidades do debate sobre **o ensino e aprendizagem no contexto de** cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais

Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do



aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes **a partir da** passividade dos processos de aprendizagem; ?[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir **as tecnologias na sala de aula sem**, antes, repensar **o papel do aluno e** do professor.? (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando afirma que o digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação e formação de professores.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito **que, a partir da** criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de repensar nossas práticas educacionais **no contexto de** cibercultura e o professor como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se **a necessidade de** estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem **dos alunos e do ensino, para o professor**. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo **de Pesquisa em** Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, **tendo em vista** que não bastam apenas informações **para que os** estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem **cada vez mais** do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse que envolve a formação **inicial e continuada, em que os professores** possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço

significativo **no processo de ensino**-aprendizagem dos estudantes, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às **Tecnologias Digitais, uma vez que** sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser **cada vez mais** relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade **de pensar o sistema educacional** contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem **a partir do uso das Tecnologias Digitais** de Informação e Comunicação (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para **se pensar o** sentido das Metodologias Ativas, **no que se refere**, aos critérios de interação dessas propostas **ao longo da** história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, as Metodologias Ativas perpassam pela perspectiva **de pensar a** Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos **de aprendizagem**.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do **ensino**. **Ou seja**, é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam **a necessidade de** aproveitar melhor **os ambientes de aprendizagem**. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) **destaca que** ?a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado **o desenvolvimento de capacidades** humanas de



pensar, sentir e agir de modo **cada vez mais amplo e** profundo, comprometido com as questões do entorno **em que se vive.?**

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador **do professor e** de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é uma atividade de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada **e, ao mesmo tempo** desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que **o processo de ensino e aprendizagem** dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir **das Tecnologias Digitais**

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes estão **cada vez mais** cedo tendo contato **com o mundo** digital. As Metodologias Ativas, por meio das tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar **o ensino e aprendizagem, em termos de** avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença **das novas tecnologias** que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e **a cada momento**, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos **em um mundo** digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, **de programas de** computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam **que as ?Tecnologias** Digitais de informação e Comunicação (TDIC`s) não são apenas a Internet, e sim, **um conjunto de** equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da Internet como meio de propagação **e que se** tornam um canal de aprendizagem.?

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam que

A prática pedagógica do professor precisa desafiar **os alunos a** buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva **ao aluno a** aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de



maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. **Cabe ao professor** definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e **o que se** espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias, estão desde **o final do** Século XX sendo estudadas e **a cada momento estudantes e professores** têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que **o uso das** Metodologias Ativas na educação, por meio **das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem**, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que** estão **cada vez mais** ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo **a capacidade de** reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Entretanto, é **importante que o professor** tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada **para todos os** conteúdos. Seria apropriado **que o professor** pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com **um conjunto de** inovações, **bem como o uso das novas tecnologias** serve para tornar **o processo de ensino e aprendizagem** mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que **?a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de** instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?

A reflexão e as práticas sobre **o uso das tecnologias na** educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos **quais podem ser** colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está **cada vez mais** ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo **a capacidade de** reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia **o relacionamento entre** professor-aluno-escola, **tendo em vista** que a mediação pedagógica envolve **uma nova postura do professor**, no qual se inicia **a partir do** trabalho com aluno sendo que esse assume **um papel de** aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento **do professor que** se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e **a sua aprendizagem**, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla **do papel do professor** nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas **de ensino e aprendizagem**. Nesse sentido:



Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades de Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em que as aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas com as metodologias ativas de ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em que o estudante é receptor de informações.

A educação refaz-se enquanto organismo vivo e complexo de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, **em que a** atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito **a partir da** criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar **o ensino e aprendizagem a partir da** leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por Metodologias Ativas de construção dos saberes, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender a importância de ter uma base epistemológica **para o uso de** metodologias ativas. A compreensão de por que fazemos à luz da teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. **Rio de Janeiro**: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam **para atingir o** sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e

oportunidades. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf>; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e** mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- **Campinas, SP: Papyrus**, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e** mediação pedagógica. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. **Novas tecnologias e** mediação pedagógica. 21ª ed, - **Campinas, SP, Papyrus**, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José;
WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais **no contexto de** cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva de sua relação com a prática docente e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva **do Ensino Superior**. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.



Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais **no contexto de** cibercultura apresenta elementos que compõem a **busca de um** marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas **no que se refere** ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Nesse sentido, ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço? debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas **que, no contexto de** pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala **das Tecnologias Digitais** em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso **o processo de** formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico **no uso das tecnologias**.

Sabemos que embora a discussão sobre **o uso das Tecnologias Digitais** da Informação e da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em **ambientes virtuais de aprendizagem** com aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura **no seu cotidiano**.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando **o professor tem** suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência em seu fazer. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados **a partir da** base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma



intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral que a educação, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequando às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.



Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a **aprendizagem do aluno**. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário **que o professor** reflita intencionalmente sobre **o seu papel diante** desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão 'impacto' **das tecnologias da** informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização **das tecnologias em sala de aula** e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, **uma vez que** estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, **em que se** constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas **em tempo real**. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante **das tecnologias digitais** e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar **com as tecnologias no contexto** educacional pode contribuir para a **aprendizagem e** educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na **aprendizagem do aluno**. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): 'Sem dúvida, **as tecnologias nos** permitem ampliar o conceito **de aula, de** espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.'

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser **cada vez mais** relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação **das tecnologias e o** meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação **e as tecnologias**: '[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções **do processo de aprendizagem** colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...].'



Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão ?inter? e ?intra? relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista **do professor e sua** relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) ?[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente **com o crescimento** do ciberespaço?. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro ?modus? de ser e fazer educativo: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos **por meio dos** quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente **a necessidade de** discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. ?Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes **professores e alunos**? (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno **no processo de aprendizagem** é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum **que se faz** construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com **a autonomia do aluno**, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda **troca de ideias e** estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, **o professor aprende ao mesmo tempo em que os** estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço **da sala de aula** se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário **que o educador** mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso **que o professor** conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados **na sala de aula** ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens,



vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar **as novas tecnologias**, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço **da sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. **Nesse sentido, os alunos aprendem a** construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa **que o professor** vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois **o professor que** não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com **que o aluno** pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com **objetivo principal de** construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através **de uma ferramenta** tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva **de seus alunos**, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes **para o mundo** contemporâneo. Todavia, esse é **um grande desafio** para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente **o papel de** docente.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como **o desenvolvimento da** ferramenta, da escrita e da máquina -, levou **ao desenvolvimento da sociedade em** rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em **um contexto de** elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que expressa **o surgimento de um novo** universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega **a todo o momento**. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, faz com **que o professor** acolha e convide **o aluno a** participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às **novas tecnologias da** informação e comunicação, encontram-se angustiados **com o impacto que** essas mudanças **podem causar no processo de ensino e aprendizagem**. Sociedade da informação, era da informação, **sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da** comunicação e **muitos outros termos** são **utilizados para designar a sociedade atual**. Temos a percepção de **que todos esses termos** estão **querendo traduzir as** características mais representativas e de comunicação nas relações **sociais, culturais e** econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso compreender as transformações do



mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo a partir do uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), ?O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?. Quando existe a perspectiva de pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, é possível observar, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): ?A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui a partir da ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo o que o cerca?. (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu ?modo? de interação global e local.

Percebemos a necessidade de pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas em sala de aula. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: ?As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?

O uso da tecnologia, que está em todos os campos do conhecimento, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que alunos e professores têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, faz com que os sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade atual como um local em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com a diversidade de outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo se torna cada vez mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.

Compreendemos que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a



comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes **ambientes de aprendizagem** e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): "entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o sentido das interfaces em relação à questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: "Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá". Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, **das redes digitais**, permitem que os "membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto **quase em tempo real**, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários" (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual **se faz presente o uso de** tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no **ensino e aprendizagem**. Cerutti e Giraffa (2014) relatam **que as tecnologias** vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de "novas" práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras **formas de aprender e** ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas Instituições de Ensino.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta "manusear" a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): "a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise **em um mundo** conectado por telas de computador?".

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em **que o professor** é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica em relação ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é **importante ressaltar que o** preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria **do trabalho docente**, sendo **uma ferramenta que** facilita a prática do mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado **no contexto de** cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades

didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço **se faz presente** com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do **uso das tecnologias em sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, **em que a** intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram **a forma de organização do trabalho docente** e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, **podemos dizer que** a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de **uso das Tecnologias Digitais; e, por fim** , **a necessidade de** formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação **de redes de** conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração **das tecnologias na** educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. O que é virtual. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. **Rio de Janeiro**: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As Tecnologias da** Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação **e o conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e** mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- **Campinas, SP: Papyrus**, 2013

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e **o papel do professor**. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação **de redes de** conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL

[6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹
Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais **no contexto de** cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na



vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com a prática docente. Posteriormente, estudar as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespaço en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una internacionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespaço. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespaço", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialéctico y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the



works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados **a partir de** Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca **?aprender a aprender??**".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais e o contexto de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante **a um mundo** de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais **de pensar a** prática educativa, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?". Nesse contexto, o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é **objeto de estudo**, mas ponto de partida para o sentido do educar.



Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagógicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada ?Inteligência Coletiva?, na qual a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada



, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, “[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]?”.

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão “inter?” e “intra?” relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: “a educação é um processo de toda sociedade ? não só da escola ? que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis?”.

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), “[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem ? a exemplo do Moodle e semelhantes ? que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é “modus?” de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo?” (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.



Nesse caso, a participação ativa do aluno **no processo de aprendizagem** é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento **que se faz**, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com **a autonomia do aluno**, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda **troca de ideias e** estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, **o professor aprende ao mesmo tempo em que os** estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço **da sala de aula** se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário **que o educador** mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso **que o professor** conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados **na sala de aula** ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar **as novas tecnologias**, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço **da sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. **Nesse sentido, os alunos aprendem a** construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa **que o professor** vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois **o professor que** não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com **que o aluno** pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com **objetivo principal de** construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através **de uma ferramenta** tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva **de seus alunos**, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes **para o mundo** contemporâneo. Todavia, esse é **um grande desafio** para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente **o papel de** docente.

As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina



como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino e aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, de acordo com Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da

educação na área do **uso das tecnologias em sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, **em que a** intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento **e a necessidade de** ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram **a forma de** organização **do trabalho docente** e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, **podemos dizer que** a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação **de redes de** conhecimento. In: **ALMEIDA, M. E. B.**; **MORAN, J. M.** (Org). Integração **das tecnologias na** educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

BACICH, L.; **MORAN, J.** Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; **GIRAFFA, L. M. M.** Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, A.; **CERUTTI, E.** As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. **LÉVY, P.** Cibercultura. **Rio**

de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da** inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação **e o conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e** mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e **o papel do professor**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: **ALMEIDA, M. E. B.** Tecnologia na escola: criação **de redes de** conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL
EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências **com as tecnologias** digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, **por meio da** compreensão **de um novo** humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, **no processo de ensino e de aprendizagem**. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção **de um novo** humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la



gnosiológia filosófica demonstrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta a concepção de 'Humanismo Digital?', **a partir de** sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente **e o uso das** TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital **no processo de ensino e de** aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte da prática docente diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação **das tecnologias e o** meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e **nas suas diferentes** ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação **no processo de** formação do 'ser professor' para que ela não seja uma atividade de mera transmissão de conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o 'Humanismo Digital?'. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência **no contexto de** cibercultura e de Humanismo Digital **que se tem** evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, **a partir da** cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do 'fazer' humano pedagógico e dialogar com o contexto de formação docente diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, é o que movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo, de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, o conceito de 'Humanismo Digital?' na



perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, diante **de um contexto em que os** tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital **em um mundo** híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o **?Humanismo Digital?** na perspectiva de entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar **o processo de ensino**, reaprender a ensinar, a estar **com os alunos**, a orientar atividades, a definir o que **?vale a pena?** fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem **parte de uma** reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de **?Humanismo Digital?** na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, **a partir do** conceito do **?Humanismo Digital?** perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, **a partir da** Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, **na forma de conceber** e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e **o desenvolvimento de** uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrista, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, **a partir do** avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. Nesse sentido, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão do ser humano. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma a construção do conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado na perspectiva da abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto **de apoio para** a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, **de acordo com** os racionalistas.

Descartes tem papel essencial na construção do homem e é só **por meio do** método racional, através da dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra



Regras Para Direção do Espírito (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência na construção do conhecimento: "Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade". Ou seja, por meio do método racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade em que os fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica no que concerne às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para uma série de tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, no qual a existência é a base da existência. Com a máxima de que "a existência precede a essência", Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito no processo de aprendizagem. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre Filosofia e Educação, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse processo de ensino e aprendizagem.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, em que o humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem em que o sujeito educativo tem papel essencial na construção do saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento da Escola Nova ou escolanovista, que surge no final do século XIX, com a perspectiva de propor novos caminhos para a educação. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, a partir do sujeito ativo, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. O professor se esforça por



promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a **espontaneidade**. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas na construção do conhecimento **a partir da** perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito **no processo de aprendizagem**.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro **no processo de ensino para o aluno** assumir o papel principal. Essa mudança de pressupostos com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente **no processo de aprendizagem** e participe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais de modo que professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia **para o aprendiz**? Como **desenvolver a autonomia** no estudante?

Sobre a **necessidade de** mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a formação de professores. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas **a partir de** um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação do conceito de Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico que a educação vivencia e no qual **o uso das tecnologias digitais** está presente no cotidiano da comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo. Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade **no contexto de** um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo?". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação **a partir da criação de uma sociedade** mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham **a oportunidade de** adquirir o conhecimento **por meio de uma** educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012), estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade



cultural, apoiando o diálogo universal **a partir de uma** cultura de paz.

No entendimento do sentido **de um Novo** Humanismo, ampliam o debate **em torno do** sentido de uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões **em torno do** sentido de humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque **se trata de** ir más ala del recordatório a um passado y de uma metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conecimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização **a partir do** contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será possível afirmar que esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado **a partir de** um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam **a necessidade de** repensar esse Novo Humanismo também **em uma perspectiva** que parte da análise **da necessidade de** situar a pessoa humana no centro da civilização midiática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais **em que vivemos**. Os referidos autores afirmam **a necessidade de** compreender o sentido crítico da inovação tecnológica, **bem como a** busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos **que a sociedade** da informação possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo **e, por conseguinte**, como uma esfera do Humanismo Digital, **o processo educativo**, também entra **em uma nova** dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo **na forma de** compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações , nas diretrizes que envolvem a formação de professores. Nesse sentido, o professor, segundo Varis e Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, com



destaque para formação continuada, o conhecimento **das tecnologias digitais**, compartilhamento de **conhecimentos com os** colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada **a partir da** vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital.

A partir dessa compreensão, não **podemos deixar de** dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. **Em um mundo** de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando **a forma de** educação no contexto do século XXI. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista da prática docente e sua relação **de ensino e** aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de 'Cibercultura?'. Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão 'inter?' e 'intra?', relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física **da sala de aula**.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente **com o crescimento** do ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura é possível afirmar que a origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre **o social e** o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: 'A cibercultura não é uma cibernetização da sociedade, mas a tribalização da cibernética?.'

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço e sua relação com a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) 'o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?.'

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, **em que a** ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos 'Disruptivos?' na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações **das tecnologias digitais**, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com a** Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou



oligossintomáticos (poucossintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações **na forma de** compreender os **processos de ensino e de aprendizagem**?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos **por meio dos** quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas **nas suas diferentes** apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, **a partir do** sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, **no processo de** sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não **se resume a** essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização **do conhecimento e o** caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar **o que o homem** conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes **de tempo e** espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital



O que é necessário entender **no processo educacional**, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais, que o** sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no século XXI é educar **a partir do** Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção **no processo de aprendizagem** pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, **bem como a** construção que o estudante tem na sua vida.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra **a partir do** entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, **que pode ser** entendido **a partir da** intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado **ao processo de** formação docente, em que **o ensino e aprendizagem** fomentam **o desenvolvimento de** competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, **no contexto de** um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico **ao processo de** formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana.

O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução **no processo de** formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. **A partir da** teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos **para que ele** possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido **de um Novo** Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto **de um contexto de** disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer **um profissional que** guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva **do processo de** alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação **na forma de** compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), **na qual o** ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar **com o mundo** de relações que é a existência humana.

Sendo **assim, podemos dizer que** o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as



possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas **com as tecnologias** digitais.

Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, **por meio da** compreensão **de um novo** humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. **A partir do** espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar **a partir do** entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMONS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. Porto Alegre: Sulina , 2020.

LÉVY, P. **As Tecnologias da** Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e** mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- **Campinas, SP: Papyrus**, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. **Rio de Janeiro:** Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.



VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), ?a pesquisa bibliográfica é desenvolvida **com base em** material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?. **No que se refere** ao estudo de campo , Gil (2002, p. 53), entende que: ?tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já **que pode ser** uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana?.

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do ?holismo semântico?.

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que ?pertencemos às coisas ditas?, como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para o que é manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria n° 708, **de 19 de** maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base **o projeto de** qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, **no que se refere** ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), ?[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados **de acordo com** os objetos da pesquisa?.

Dentre os elementos que compõem **o desenvolvimento da** pesquisa, foi presente a busca da compreensão

dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais? e a ?Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, **a partir da** análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital? nesses PPCs. **Por meio da** pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), Trabalho Discente Efetivo (TDE) e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, **de 2 de** julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente **virtual de aprendizagem** ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE **vale ressaltar que** além da Resolução nº3 **de 02 de** julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas **por meio da** RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático , contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os

demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN /2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida **por meio de um** projeto ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui **um conjunto de** 15 prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, **bem como o** Centro de Pós-Graduação.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de Graduação.]

A Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se por **um processo de** franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes,

representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte do Rio Grande do Sul é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibidem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram os professores em nível de graduação superior da URI Câmpus Erechim. **Por meio do** formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 cursos de Graduação Presencial, 27 cursos de Graduação EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos **ao longo da** sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi **por meio da** autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre **o desenvolvimento da** coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de

pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos". Na figura 6 observamos as fases da análise de conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, "Metodologias Ativas" e "Cibercultura", em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma "Graduação Ativa" em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem. Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta



pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado juntamente com os dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao desenvolvimento da pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes de como os dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.)]

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os

professores da instituição. No entanto, **para os alunos** foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando aos professores e Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre de 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que **professores e alunos** estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente **o uso das** ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, **no que se refere** ao Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre ?As perspectivas ao Humanismo Digital **a partir de** PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação aos cursos de Graduação Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica ?Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo ? TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, **de 07 de fevereiro** de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? **a partir da** institucionalização na URI da Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização de metodologias ativas de ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução N° 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução N° 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI **por meio da** inovação de processos e ações, **a fim de** qualificar **o processo de ensino e aprendizagem** na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos cursos de Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).



Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos Cursos de Graduação da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o **desenvolvimento de** competências, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva **por meio do** planejamento, gestão e **desenvolvimento de projetos, a fim de** articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso **no contexto social** e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas **para o processo de** formação do estudante. **Podemos dizer que** há uma tentativa de compreensão da disrupção frente **aos modelos educacionais** pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados para a construção da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar o **processo de** formação do acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ? **fazer? e o ?saber fazer? a partir de** práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020)

Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versam sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, no que diz respeito às suas competências, sendo citada a preocupação com as metodologias ativas. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, **por meio da** proposição de projetos que atendam demandas da área de formação e sociais, **a partir da** vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o **trabalho em equipe** para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo **a partir de** metodologias ativas e dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades da área de formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem as Metodologias Ativas, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, **bem como o** estímulo ao **trabalho em equipe**, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos **um conjunto de** afirmações voltadas para as Metodologias Ativas. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, observamos

o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada **a partir de uma** construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, **no sentido de** atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: ?Os projetos integradores buscam fazer com que a aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento **pessoal e profissional** dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado **para o desenvolvimento pessoal e profissional** compreende, também, a dinâmica **de uma sociedade** marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI **uma possibilidade para** compreensão **do Ensino Superior** relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta a importância do direcionamento do PI no conjunto das denominadas ?disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, **a partir da** concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove **um conjunto de** ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto **uma forma de** incluir as dimensões da formação profissional: ?[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, **contribuindo para a** compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, **em conformidade com as** DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: **o autor**, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem **o desenvolvimento da** pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.



Além dessa característica, observamos, **em todos os** PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão nos cursos de graduação da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do **mundo do trabalho do processo de** formação.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que a proposta do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação **no processo de** curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC do curso de Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração **com o mundo do trabalho**, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, **podemos dizer que** a construção do conhecimento **com base no** PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais **de ensino e aprendizagem**, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do PI integrar as demais disciplinas por projetos, em que o PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, em que **o papel do professor**, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece no que concerne às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado para com a pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura **no contexto de** vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas **no sentido de** ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação **de novas possibilidades de** educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na dinâmica de formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir o Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.2. Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por uma construção de competências e habilidades, o Trabalho Discente Efetivo (TDE) é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa.

No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente **virtual de aprendizagem** ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto **do aluno e a importância de desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem.**

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo **mundo do trabalho**, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente de 25% da carga horária das disciplinas. É definido como **um conjunto de** atividades teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos cursos de Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda em relação ao TDE nos cursos de Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, exaradas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais apontam **a necessidade de** ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas características voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da autonomia, tem um itinerário formativo



desenvolvido semestralmente **ao longo da** formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos que o estudante consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada **por meio de** técnicas de sistematização, representação e repetição. Diante **de um contexto de** cibercultura, em que o estudante vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há **a possibilidade de** o ciberespaço, a concepção de educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características do TDE ao observar sua relação com as vivências do estudante, diante **de um contexto** marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso de Educação Física, destacamos:

Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos no Projeto Pedagógico do Curso e nos Planos de Ensino das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção de experiências e práticas acadêmicas, que desde o início **do processo de** formação acadêmica o estudante está em contato **com o mundo do trabalho**. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, **o desenvolvimento de** práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, é que ao envolver-se **com o mundo** que dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação teoria e prática e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação para o qual está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura que o estudante já vivencia **em seu cotidiano** pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada em **um contexto de** cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa para o estudante, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas **por meio da** Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um



norteamento pedagógico **para o desenvolvimento** das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por **uma equipe Multidisciplinar**, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada **a partir da** Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis **do professor e do** estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada **por meio de um** percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no **curso de Pedagogia**:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos **de aprendizagem que** permitem ao discente desempenhar um papel ativo **no processo de** construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica **do Professor e** Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme o planejamento **do professor e** com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um **papel fundamental no desenvolvimento** das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado **por meio do** estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais **em seu cotidiano** e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, consequentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização **das tecnologias digitais**.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante **a proposta de** pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do **mundo do trabalho**, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem **parte de uma** conjuntura sociocultural contemporânea.

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa

A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades **de compreender**



como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia de que a possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, a necessidade de pontuar neles as temáticas Ambiente Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, a partir do Humanismo Digital no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao termo ?Ambiente Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente em todos os cursos, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso de Arquitetura e Urbanismo: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação passa a ser ferramenta no processo de ensino; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, em que o diálogo com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?O uso de redes sociais e da interação online favorece a comunicação entre alunos e professores contribuindo com o processo de ensino e aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiente digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições que o estudante vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo da Educação e da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs de todos os cursos, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações por meio do acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiente Digital? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, no estudo dos PPCs, também observamos a preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender os sujeitos de aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as tecnologias digitais passem a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, em função de sua



capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021,p. 22)
Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também **que as tecnologias** digitais passam a fazer parte **do processo de ensino e aprendizagem**, e para isso, é necessário preparar **os alunos para as novas formas de culturas e** de materiais digitais utilizando **novos ambientes de aprendizagem** e estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem de forma ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais **no processo de ensino e aprendizagem**, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde **o processo de** formação universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato **com as tecnologias** digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa relação **com as tecnologias**, alguns cursos, como **o curso de** Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada ?Educação Física **na Era Digital/Tecnologia Informação e Comunicação?** (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas **no processo de ensino e aprendizagem** nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. **Por outro lado**, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver competências e habilidades junto aos sujeitos **do processo de ensino e aprendizagem**, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante **o processo de** formação acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em **refletir sobre a** relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior **das tecnologias digitais** diante a configuração do ?Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos a educação **a partir do** Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes **no processo de ensino e aprendizagem** fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das ?Metodologias Ativas? e ressaltamos que todos os cursos observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado ?Metodologias Ativas .? Sobre essa presença **da necessidade de** desenvolvimento de Metodologias Ativas, destacamos:

Na perspectiva das metodologias ativas de ensino, os professores devem articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a



transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando teoria e prática. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, as Metodologias Ativas desafiam a **uma perspectiva de** interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento **e desenvolvimento das** aulas. Também, **alimentam?** a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa **de ensino que** requer **o desenvolvimento de** diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda em relação ao sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: **?**O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação? (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como **o curso de** Ciência da Computação, em que é citada a metodologia baseada em problemas: **?**Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, **de acordo com a** vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição **de todas as** disciplinas do referido curso a utilização no item **?**Metodologia? da expressão Metodologias Ativas: **?**No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas **com o objetivo** de potencializar **o processo de ensino-aprendizagem?** (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão das Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso de Arquitetura e Urbanismo (URI, 2020, p, 26) a seguinte expressão: **?**Nesta perspectiva, considera-se que as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência **em todos os** PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente **o ensino e aprendizagem no contexto de** cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem a leitura **de que as** relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas de construção de Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na **?**Epistemologia da Educação? e foi analisada nos PPCs também com os termos **?**Epistemologia?, "Epistemológico".

Importa ressaltar que todos os PCCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões **?**Fundamentos Epistemológicos? ou **?**Pressupostos Epistemológicos?. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar a relação entre epistemologia e educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: **?**Como não há competência sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA,URI

2021,p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e\ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, pode-se dizer que seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, **com vistas a** dar conta das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte **para o desenvolvimento** do curso na proposição da sua cientificidade. Ao passo que no caráter metodológico não se estabelece marcadamente **por meio de** base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. Ou seja, a sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção **do conhecimento e** não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está **na necessidade de** uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge na perspectiva **da necessidade de** compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto **aos professores da** URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada **por meio da** "Análise de Conteúdo? de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram **em todos os** cursos **do Ensino Superior** na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o



Universo pesquisado. Dentre **os cursos**, a pesquisa obteve a participação de docentes **de 18 cursos**, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos quais são os cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética **ao longo da** redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre **o processo de** análise dos resultados, essa etapa ocorreu **por meio do** agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias **e com a** inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas da análise de conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente **a partir da** pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação do Ser Humano **com as tecnologias da** informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, **em que a** educação superior tem sido resignificada, concebendo uma **Ambiência Digital** através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos do **ensino e aprendizagem**. **A internet e as tecnologias** digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo **cada vez mais** complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas **na forma de ensinar e aprender**[...]? (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): **esse mundo digital** ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais?

Dessa forma, ao buscar esse **sentido para a** Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão **ambiência** que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. **No presente estudo**, o conceito de ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam?. (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).

Ainda, no sentido da expressão **Ambiência Digital**, podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e

outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem **por meio dos** agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELLO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam **das tecnologias digitais** que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais **por meio de** experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante **no processo de** formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo **em que vivemos**. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa **a partir do** questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para **a interatividade e** colaboração **com os alunos** ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, **um conjunto de** fatores, dentre os quais, **um processo de** formação para as tecnologias que vem sendo realizado no **Ensino Superior no Brasil**, ao longo dos últimos anos. Em relação à IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado **por meio de** diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão Nº3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:

Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais



Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item "Muito Bom" teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, que se entende que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do professor com relação ao uso das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão **a partir da** prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas "remotas". Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir sobre o que representa para o docente ter "domínio das ferramentas digitais", interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. No entanto, essa interatividade é vinculada a dimensão da "linguagem", ampliando a dimensão comunicativa nas interações **com os alunos**.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração **com o uso das** ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser constituída **por meio de um processo de** mudança e disrupção no espaço sociocultural **em que os** sujeitos estão inseridos. No entanto, para tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com **um processo de** formação continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse **processo de ensino e aprendizagem**, em que o ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo **a "necessidade" e "urgência"** do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das "Ferramentas Digitais" tenha provocado uma "sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente **para o uso das** ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível "pragmatismo" tecnológico exacerbado. A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente **com o uso das** ferramentas digitais. Em contrapartida, não é possível afirmar que traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização. Ao compreender a educação com base na ambiência digital, é possível afirmar que, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital no âmbito **da sala de aula**. É possível afirmar que o uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional a médio e longo prazo. Para aprofundar essas inquietações, a pergunta Nº 22 versou sobre a utilização **das tecnologias no** cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, **no que se refere** ao cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização **das tecnologias no** espaço doméstico, com a prevalência **de acesso ao** "whatsapp", chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo "Youtube" com 75% e "Facebook" com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente



uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de um contexto de cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um "motor" para a cibercultura.

Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010)

Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como "[...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?". Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos que não é aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais em sala de aula no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que "Sim" pretendem utilizar e 9,4% afirmam que "Não" têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar a partir do ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa "aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras" com nossas inquietações sobre o sentido de "Domínio" das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa.

De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula **pode ser mais** participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão N°22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, **de uma nova** ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermidiáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, **com o objetivo**, no nosso caso, **de ensinar e aprender**. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte **do processo de ensino e aprendizagem** e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos **a necessidade de** aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, **a partir da** compreensão docente, percebemos uma dinâmica **que envolve um** movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação **no processo de ensino e aprendizagem em todos os** cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização **do conhecimento e o** fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, **novas formas de ensinar**?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação **se faz presente como** uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade **no processo de** formação.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos **compreender que a** educação está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação **com o ambiente** digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem **cada vez mais** um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento



, que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver competências e habilidades **no processo de** construção do planejamento das aulas **a partir de** fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um "caminho" de formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação **da sala de aula** às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro de uma concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e a existência de **uma perspectiva de um Novo** Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar **o desenvolvimento de** um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um "horizonte" para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias **de ensino na** ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais", que além de dialogar **de forma muito** próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria "tecnologias digitais" faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender **como as tecnologias** digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que **o uso das tecnologias digitais** implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões **que precisam ser** distintas:

"Seria a tecnologia um autor autônomo, separado **da sociedade e da** cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, **um ponto de vista** que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), "Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre **professores e alunos**" todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática?. E, ainda, na referida autora encontramos "Uma das características dessas novas tecnologias de informação e comunicação é que todas elas não se limitam aos seus suportes?". (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento **das tecnologias digitais** está relacionado com dois fatores, dentre os quais lemos: "As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação **e do conhecimento**".

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

"Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor **por meio de** práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]?"

Diante ao exposto, sobre a relação do professor **com as tecnologias** digitais, foi observada, no questionário



, a pergunta Nº4: ?Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas **suas aulas?**, **com** um questionamento organizado com dois **pontos de vista**, ?antes da pandemia da Covid-19? e ?durante o período pandêmico?.

Com relação a escolha feita pelos docentes, ?a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)?, observamos dois recursos com maior utilização, sendo **o sistema educacional** da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojeto (slides).

Já, ao observar o item ?b) Durante o período de pandemia (2020-2021)? têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do ?Google Classroom?, ?Google Meet?, ?WhatsApp?, ?youtube? e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item .

Segue o gráfico de respostas da questão Nº4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade **a partir da** pandemia Covid-19 em 2020. A relação **com as tecnologias nos ambientes** educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: ?Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza **com as tecnologias** digitais e em rede? (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, na questão Nº 16, **em que a** pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos **para o desenvolvimento** das habilidades voltadas **para o uso das Tecnologias Digitais**. Fica explícito, **em todos os** PPCs, no item denominado: ?Tecnologias de Informação e Comunicação ? (**TICs**) **no processo de ensino e de** aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm **a oportunidade de** refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, as atividades de aprendizagem **com base no** projeto, **em um ambiente** estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Inferire ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais **tendo em vista** que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.

Sendo assim, é importante ter atenção em relação ao sentido **dessas tecnologias e** a cultura digital: ?[...] a



cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...] (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): "Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?"

Segundo Kenski (2003, p. 125): "O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como "rede das redes", mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas." Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer no processo de ensino e de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e a importância do seu envolvimento no processo de conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o "repertório" de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma "metamorfose", aproximam-se dessa realidade. Trabalhando a partir da realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse despreendimento compreende uma das etapas de uma formação continuada em que é possível aprender a aprender no contexto educacional,

em que o docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, **no qual a** humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso **entender que as tecnologias** digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha **com as tecnologias** digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica **para o uso dessas tecnologias** é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação **das tecnologias digitais** imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que **podemos dizer que** seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos a importância do ?mundo da vida? na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo **para a escola e** o trabalho do professor. ?Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais **de ensino, em que o professor** é o dono **do saber e o aluno** é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico para a educação **no contexto de** cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização **nos processos de ensino e aprendizagem**. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois **o centro do processo** da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice versa para a construção de um conhecimento que sirva **para a vida** cotidiana?.

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado **pelo uso de** recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. **Por outro lado**, ao

desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital. Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios **das tecnologias digitais** na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, quais são os principais desafios **no uso das tecnologias digitais** na prática pedagógica?? Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios **no uso das tecnologias digitais**

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, **no sentido de** utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento **das tecnologias digitais** em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência **em sala de aula**. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, **para o desenvolvimento da** atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida **a partir de uma** epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões **em torno do ensino e aprendizagem**. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar **as tecnologias de** informação e comunicação como novos caminhos **e recursos de** pesquisa, **nova forma de** estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico **para o uso dessas tecnologias** no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas **no processo de** formação e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico **para o uso das tecnologias**. Uma epistemologia **para o uso** metodológico **das tecnologias digitais** descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar , a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência , perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)



Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e conseqüências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está em sala de aula? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos desafiadora para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, ao docente que



espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos **no contexto da sociedade** contemporânea. Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar **o ensino e**, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, **alunos e a** informação?.

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico **no contexto de** mudança que a educação vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas??".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção **o fato de** 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas **durante as aulas**.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão?".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando **os alunos a** imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas?".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação **com o uso das tecnologias** é possível dizer que não é posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, **em que os** instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, **em que a** imersão **das tecnologias no contexto social** tem efeitos na vivência das organizações e instituições de ensino. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em

suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as competências e habilidades **a partir do** mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre as ?Metodologias Ativas?.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida **por meio de** métodos ativos e criativos, centrados na atividade **do aluno com** a intenção de propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e **imersos em uma** quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido das Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no **centro do processo**, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos as características **do professor, que** envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica **para o uso**, também, das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, **a fim de** que possa refletir a sua prática docente **e a aprendizagem** dos estudantes. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, as metodologias ativas dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran (2018), a educação baseada no processo ativo de **busca do conhecimento do** estudante, deve exercer sua

liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação. Dessa forma, podemos argumentar que o uso das metodologias ativas está constituído no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a importância do rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação de metodologias ativas no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o desenvolvimento de valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria ?metodologias ativas?, nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas ?Sim?, os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão Nº 11(a), que interrogou sobre quais as metodologias ativas, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: ?A Aprendizagem Baseada em Projetos? com 81,3% de preferência, ?Aprendizagem baseada em problemas? com 56,6% das escolhas e a ?Sala de Aula Invertida? com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item ?Gamificação?, que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente afirmar que a preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: ?As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?.

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas por meio de um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), em que o processo de autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido a partir de muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades para a educação.

Ainda sobre a questão 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 ?Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa

e inovadora??, que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades **das tecnologias digitais**.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. **De forma mais** ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é **importante ressaltar que** não há unanimidade **entre os participantes** sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica na prática docente com **tecnologias digitais**.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem **a necessidade de** uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, **no contexto de uma** relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem **deixar de considerar** a integralidade **no processo de** formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões **como** ?O uso de ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos **bem como o** protagonismo do aluno frente **aos novos desafios** da educação? (professor ?a?). **Por outro lado**, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não! (professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está **a flexibilidade de** uma postura docente que não é mais de uma única referência **de conhecimento**, **mas** de uma compreensão de que a construção do conhecimento é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas



Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, **a partir da** compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: "Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?"

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar **o que o aluno** realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas **no processo de desenvolvimento** e avaliação pedagógica. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação **para o mundo do trabalho**.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da **metodologia a ser utilizada**".

c) "Cada **aluno tem uma forma de** aprender?".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com **o processo educativo**."?

Fazendo o resgate da "fala" dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso **em todos os** PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar **novas formas de fazer**, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos **de aprender e** de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas? (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do "sujeito" de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e "depende" enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em **que o professor** "f" afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso a importância de variar as metodologias." Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em **um contexto de** aprendizagem com "jeitos diferentes", temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente "g" expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e "h": "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da **sua forma de** aprender?".

Observamos **que a partir** das respostas, a compreensão **do processo de aprendizagem** está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento **de que o** estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação **a partir de uma nova** dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), "é necessário entender o contexto de **sociedade e o** que as mudanças tecnológicas estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora **da sala**



de aula e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que** estão **cada vez mais** ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo **a capacidade de** reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto **de ensino e aprendizagem**, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar para a liberdade, para autonomia, **com vistas a** transformar a sociedade?.

Ainda em relação à questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, por parte do professor, relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender **que o professor** não será mais o principal protagonista, em aulas puramente expositivas. As necessidades **de um novo** mindset deverá entrar **em sala de aula** para realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção de mudança de uma visão metodológica. Nesse entendimento, as metodologias ativas são compreendidas dentro do **contexto de uma** educação em movimento, em que não é mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial **o que o aluno** QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que existe uma relação com o estudante, que precisa ser consolidada **a partir de uma** ação de autonomia e **busca do saber**. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?por sua vez, o aluno precisa ultrapassar **o papel de** passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos **do professor e** tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado **no desenvolvimento de** metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor **passa a ter** a função de mediador e consultor do aprendiz. E **a sala de aula** **passa a ser** o local onde o aprendiz tem a presença **do professor e** dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na **troca de ideias e** na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio que envolve a comunidade educacional como um todo e que expressa uma mudança de postura dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar sua aula em um **contexto em que** o estudante seja instigado a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de



diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso ao desenvolvimento de um ?produto? e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma aprendizagem, a partir do protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados no processo de entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com seu processo de aprendizagem. Acredito sim, que o aprender é um processo misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento de metodologias ativas. No entanto, encontra uma realidade educacional em um contexto de uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, em que o estudante recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, a necessidade de compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa de uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica para as práticas, nossa interpretação é de que o docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica de ensino e aprendizagem demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia em sala de aula, a releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças no processo de humanização, na fala dos sujeitos, representa a necessidade de uma resignificação desses processos de ensino e aprendizagem. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo ?físico? em que ele vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria ?Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas um conjunto de inovações no desenvolvimento dos cursos de Graduação da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE, PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na



URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão **sobre o Trabalho** Discente Efetivo (TDE):
?Questão 6(a) Quais são os desafios no **desenvolvimento do Trabalho** Discente Efetivo??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente **a forma de** acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?,?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas **bem como o** tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte **dos alunos**.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, em relação ao desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento **dos alunos**.

e.Fazer com que o acadêmico entenda a importância de fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, **em que os** sujeitos **do processo de ensino e aprendizagem** são desafiados a ressignificar o sentido de sua experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta **a partir da** questão analisada. **Ou seja, o TDE** demarca **a necessidade de** uma dinâmica de **sala de aula em que os** objetos de conhecimento dialoguem **com o mundo** que vai além **da sala de aula**. A aula não é mais somente **entre o professor e o aluno**, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.

Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma



diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida **de que o TDE** está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por todas as disciplinas. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência do TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue **com o mundo do trabalho**. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer ?são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??, obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda **tendo em vista** que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, **em que os** pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento **do aluno e a** percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando **se faz presente**.
- (c) **Que os alunos** compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa. Entendemos que a Graduação Ativa compreende uma mudança **na forma de** vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão **de que o aluno** é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" **de ensino e aprendizagem** de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias para as atividades de extensão, não há um planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então **mais de um** curso entra em



contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste ao longo do tempo.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma relação com as perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar **na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem**. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das caixas de ensino e aprendizagem" e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, **em que os cursos dialogam dentro das suas perspectivas**.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar **a partir da** Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores de Curso e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria sobre a "Organização Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e "b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico ...necessário nesse novo modelo **do Ensino Superior**?".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações", "autonomia" e "novo modelo" despertam para o interesse docente em relação ao desenvolvimento de uma dinâmica que considere os estudantes, **a metodologia e a** estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, **cada vez mais** é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição?".

Em relação **ao desenvolvimento da** aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente **no final do período**?".

As expressões, envolvendo "limites intermediários", "final do semestre", apresentam a preocupação docente em relação ao desenvolvimento das atividades no decorrer **do processo de** construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, **em que a** timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) em que o estudante deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar **no desenvolvimento de** atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho **em sala de aula** desconectando o aluno do seu celular?".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular", que suscita uma reflexão sobre o sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) "a familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores **no**

sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?.

Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas **para os alunos** assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (**com o uso do** Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (**com o uso do** Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram que devem ser no ?formato híbrido" e presencial, ao passo que 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. O entendimento da relação entre o físico e o digital, na construção do fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente em relação à concepção de ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo no âmbito da educação. Com relação ao formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores **no sentido de** promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no **mundo do trabalho**. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações humanas têm sido pautadas em meio a uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, é **o fato de** 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor **uma perspectiva de** formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o ?Novo Humanismo?? Conseqüentemente, ela está nos dando **a possibilidade de** repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a categoria ?Organização didática dos PPCs?, conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, em relação à tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos no processo de formação acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar de ensino e aprendizagem, além de uma integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): “[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?”.

Dessa forma, entendemos a educação superior a partir da cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado a partir de uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência contemporâneos. Estamos diante de um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, a partir do ?Novo Humanismo? e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, em que o físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que a partir da relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades de analisar as relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos processos de ensino e de aprendizagem entender a necessidade de uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no uso das tecnologias que não é limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos na compreensão do ato cognitivo e vivencial de aprendizagem.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a



teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases **para o desenvolvimento** epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização **do conhecimento e o** caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar **o que o homem** conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes **de tempo e** de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, **como parte de** esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, **no processo educacional**, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais**, para que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar **a partir do** Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente **ao longo da** história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda **troca de ideias e** estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, é preciso que durante **o processo de** formação docente sejam compreendidas as dimensões ciberculturais **das diferentes tecnologias** e não somente como usá-las. Isso implica afirmar que a ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, **o uso das tecnologias digitais** é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização de processos de aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias de informação e de comunicação, encontram-se angustiados **com o impacto que** essas mudanças podem causar **nos processos de ensino e de** aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, **sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da** comunicação e **muitos outros termos** são **utilizados para designar a sociedade atual**. Temos a percepção de **que todos esses termos** estão **querendo traduzir as** características mais representativas e de comunicação nas relações **sociais, culturais e** econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço **por meio de** múltiplas formas de interação humana e compreendido na relação com o Novo Humanismo, **com base em** a complexidade

humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital **passa a ser** compreendido em uma dinâmica **que envolve um** olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar as relações que compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, em que o espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar **na forma de** compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão as relações que envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada **e com uma** mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura com a educação, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática e de uma evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação **de valores e** novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado suas relações com o Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, em que as relações **com as tecnologias**, o contexto artificial e as capacidades cognitivas do ser humano têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. No entanto, essa característica de adquirir nova consciência faz parte do processo histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:

Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: **O autor**, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar **o que o homem** conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária **ao desenvolvimento da** formação no ensino superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, **em que a** própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori **para o desenvolvimento** dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação **ao conhecimento e** sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): ?o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?.

A ideia da complexidade, **a partir do** tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de **conhecimento e o** mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na relação **com as tecnologias** digitais, o estudante não **deixa de ser** humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes



de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em um conjunto de condições do ser humano, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar a partir do Humanismo Digital, contexto em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, a partir do Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de ?ferramentas? diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral da formação de professores sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;

compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.

2º Etapa: Metodologias Ativas a partir da vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica **a partir da** humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante **no desenvolvimento de** sua formação profissional (liderança, **trabalho em equipe**, relacionamento?);
desenvolvimento, **a partir da** mediação e/ou e mentoria docente, de um projeto de formação profissional **para a sua** vida;
uma vivência ativa **do processo de ensino** com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, **a partir da** cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas **a partir da** construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar **que, a partir** das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui resalto minha tese, de que a educação vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, Metodologias Ativas e Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do **ensino e aprendizagem** a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital **podem ser relacionadas** ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, **bem como a** pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa **com o uso das tecnologias digitais** podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação **a partir da** Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir **para o desenvolvimento da** formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, as metodologias ativas passam a compreender que o ser humano passa por **um processo de** transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos

No entendimento do sentido **de um Novo** Humanismo, ampliam o debate **em torno do** sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como **uma forma de** integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as competências e habilidades de sua formação profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência multidimensional, em que o estudante é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações



interpessoais e vivências de situações **de trabalho em equipe** e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos cursos de Graduação Ativa, pode ser vivenciado **a partir de** maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão.

A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática.

Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista **no processo de ensino e aprendizagem**, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ?ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe em **um contexto de** mudança, não somente **no processo de ensino e aprendizagem**, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. **A partir da** compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de ?novas? relações constituídas em meio às tecnologias. Por isso, o humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, **ao longo da** pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu **na necessidade de** uma configuração epistemológica **para o desenvolvimento de** práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que **o ensino e a aprendizagem** estão **imersos em uma** vivência ?físical?, em que o ?físico? e o ?digital? estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas **no contexto de** um ?mundo híbrido?.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações



ao longo do percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva do **ensino e aprendizagem**, entendemos que ela, dentre muitos elementos, **consiste em um** movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência **em tempo real**, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus cursos de Graduação, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada **por meio dos** PPCs. **Em todo o** conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando a questão da cibercultura **com a proposta** da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia **de um** ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em **um contexto de** integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões **de uma sociedade** global, com **uma perspectiva de** respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações de trabalho e demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão sobre a importância da alfabetização midiática, no que diz respeito à socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa **no sentido de** construção de espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, em que as relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular e de seu planejamento das aulas.

Sendo assim, **a partir da** aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabeleceria de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão **a partir da** Teoria da Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência acadêmica em que o Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral. A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida **a partir de** forma conjuntural e



holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica **de ensino e aprendizagem**, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas ao longo do percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe **um conjunto de** fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica **em um conjunto de** fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, **com o uso das tecnologias digitais**, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação **e que se** apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula **passa a ser** compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, **o professor e** aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. **Podemos dizer que** a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, **em que se tem** um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.

Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de



uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu **por meio de um conjunto de** etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a **ambiência digital** despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para **com o mundo** digital?. A leitura que tivemos nos fez **refletir sobre como** o professor vivencia a relação cotidiana **com as tecnologias** digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a **ambiência digital** desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na relação com os objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, **sobre as tecnologias** digitais?, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais **um recurso para o desenvolvimento** das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa para com a IES e o **desenvolvimento da** aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades **no desenvolvimento de** uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características **das tecnologias digitais**, é importante **entender que as** ferramentas digitais? vão muito além de um conceito de **ferramenta**?. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar a educação **a partir do** Humanismo Digital, em **que as tecnologias** digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, **como parte de** um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente **com as tecnologias** digitais quando inicialmente nos convida a compreender as relações da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria **Epistemologia da Educação**? despertamos o interesse quanto à releitura de quais são os fundamentos epistemológicos que circundam as metodologias ativas **com o uso de** tecnologias digitais. **A pesquisa nos** apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte dos docentes para com as metodologias ativas, pois observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico **no uso das tecnologias digitais**. Nesse sentido, a interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria **Metodologias Ativas**? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da IES, nos projetos **de cursos e com a** prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar um sentido ao Humanismo Digital.



Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o processo de ensino e aprendizagem pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações de construção de competências e habilidades voltadas para a formação profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, a partir do planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico por meio de um projeto com características inter/transdisciplinares, em que a prática de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o ?mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento.

Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, por isso, o trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros da educação.

A humanidade está em constante transformação e as relações que esse humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo a partir da dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária a partir do ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros.

A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar um conjunto de fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o ensino e aprendizagem.

À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na sala de aula pode ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes

tempos e espaços e o ensino e aprendizagem são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, as metodologias ativas que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção de Metodologias Ativas com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que está cada vez mais presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. **Rio de Janeiro**: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Pdf>; Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>; Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : **o que a internet** está fazendo com os nossos cérebros. **Rio de Janeiro**, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora Paz e Terra, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. **As Tecnologias na** Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623646599>>; ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-

19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam **para atingir o** sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões:
FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. **Rio de Janeiro**: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. Instrumento de Avaliação **de Cursos de Graduação Presencial e a** Distância. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/c_urso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: EncyclopÆdia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas **no contexto da sociedade** midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. **As Tecnologias da** Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. **Rio de Janeiro:** Editora 34, 1999.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação **e o conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR** - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e** mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- **Campinas, SP: Papirus**, 2013.



MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Silvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Administração ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 - Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.



URI. Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do **Curso de Pedagogia** ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico de Educação Física ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021,Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2883/CUN



/2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ?
Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do **Curso de Pedagogia** ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº
2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ?
Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS:
URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento **sobre o Trabalho** Discente Efetivo. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI,
2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.Resolução no 2771/CUN/2020.
Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI
,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO,
Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo:
Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um
ensino aprendizagem voltado para **a interatividade e** colaboração **com os alunos**?

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório



b) Atualmente

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

4) Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade
 Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Quais são os desafios no **desenvolvimento do Trabalho** Discente Efetivo?

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos cursos presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?

Sim Não.



Se sim, Qual?

- Devam seguir somente presencial;
- Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;
- Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;
- Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;
- Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.
- 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em sala de aula?

- Sim Não

Se sim, marque quais:

- Design Thing
- Cultura Maker
- Aprendizagem baseada em Problemas
- Aprendizagem baseada em projetos
- Sala de aula invertida
- Aprendizagem entre pares
- Gamificação
- Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

- Banco de questões para elaboração de testes
- Software para correção dos testes
- Debate entre os alunos
- Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

- Sim. Quais? _____

- Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

- Sim. Quais? _____

- Não



20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

- Concordo plenamente
 Concordo parcialmente. Por quê? _____
 Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

- Whats App() Twitter() YouTube
 Facebook () Linkedin () TikTok
 Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

- Whats App() Twitter() YouTube
 Facebook () Linkedin () TikTok
 Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

- Sim
 Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?

ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25
(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaInSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013SaberDocentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação De Professores; PedagoEducação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas ;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA
A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em açãoSilvana Corbellini

2015Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; MapasEDUCAÇÃO (42001013001P5)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetosSidinei De Oliveira Sousa2015Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privadaChristianne Barbosa Stegmann2019Ensino Superior;Formação De Professores;Metodologias Ativas.EDUCAÇÃO (33006016005P7)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafioRobinalva Borges Ferreira2017Metodologias Ativas;Educação Superior;Estudantes ;Avanços;DesafiosEDUCAÇÃO (42005019001P0)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Indicadores de metodologias ativas com suporte **das tecnologias digitais**: estudo com docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza2019Paula Patricia Barbosa Ventura2009 Metodologias Ativas;Prática Docente;Tecnologias Digitais;Gestão Pedagógica.EDUCAÇÃO (22001018001P9)UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'Bruno Amarante Couto Rezende 2018Gamificação;Metodologias Ativas;Práticas Docentes;Formação Docente;**Ensino E Aprendizagem** EDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Metodologias ativas como proposta pedagógica **no processo de** formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunosMarcelo Da Silva Reis Candido2018Metodologias Ativas ;Aprendizagem Significativa;Inovação;Educação Superior;Saberes PedagógicosEDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnologicos da universidade TiradentesNataniel Pimentel Barreto2019Metodologias Ativas;Tecnologias Da Informação E Comunicação;Formação DocenteEDUCAÇÃO (27002012003P1)UNIVERSIDADE TIRADENTES

Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano 'Delle Cristina Pereira Pupin2018Metodologias Ativas;Nova Metodologia;Ciências Contábeis;Ética E Estética;Cuidado De Si E Do OutroEDUCAÇÃO (33050015004P1)UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO Formação docente **na modalidade a** distância para ações inovadoras na educação superiorLivia Raposo Bardy Ribeiro Prado2018Inovação Na Educação Superior;E-Learning;M-Learning;B-Learning;Abordagem Construcionista Contextualizada E Significativa;Formação Docente Permanente EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zaremba2013Revista Historia de La Educación Latinoamericana ; Políticas Educativas ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio2014Educación Moderna ; Epistemología de La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ;



Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ;
Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico
A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente
Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; Formação de
Professores ; Epistemologia Da Educação
Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson
Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ;
Educação ; Educação a Distância ; Comunicação
A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento
; Convergência ; Cibercultura
A (ciber)cultura corporal **no contexto da** rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson
Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos
Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos
2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;
Humanidades digitais, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational
Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ;
Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital
Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education
Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacionalClaudio Zarate
Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)
Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia
Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária

Nutrição

Pedagogia - Anos Iniciais

Pedagogia - Anos Finais



Psicologia

Categorias Questões Analisadas

Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22

Tecnologias Digitais 4, 16

Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)

Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21

Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Ciências da Computação

Educação Física Bacharelado

Educação Física Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia de Produção

Engenharia Elétrica

Engenharia Mecânica

Engenharia Produção

Engenharia Química

Engenharia de alimentos

Medicina Veterinária

Pedagogia Anos Finais

Pedagogia Anos Iniciais

Nutrição

Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais **no contexto da** cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição **de Ensino Superior, no contexto de uma** ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo **de Pesquisa em Educação e Tecnologias**. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica **do professor do** futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores **do ensino superior** e a relação **com as tecnologias** digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar **presentes no cotidiano** dos professores **de ensino superior** em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais



ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul?, apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais no que diz respeito a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (por meio de fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. No que se refere ao tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações que se referem aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação



=====
Arquivo 1: [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Arquivo 2: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq> (7192 termos)

Termos comuns: 400

Similaridade: 0,84%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq> (7192 termos)

=====
URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2023
FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade
URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus
Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de Programa de Pós-Graduação ? **Mestrado em Educação**.
Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina
Tese

Linha de Pesquisa



Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos **de trabalho e estudos**.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas ao longo da minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.



?Vivemos um destes raros momentos em que, **a partir de** uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para as Metodologias Ativas que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido **a partir da** problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de **Projetos Pedagógicos de** Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE) nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu **a partir do** estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida **por meio da análise de** conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre os resultados da pesquisa, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído **a partir da** intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que **a partir da** compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado **a partir da** cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT

Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the



context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG???..?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN?????????????..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????..?????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????????..?????????..?????..?Projeto Integrador
- PPC?????????????????????????????..?????..Projeto Pedagógico de Curso
- PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação
- TDE?????????????????????????????????????..Trabalho Discente Efetivo



URI?????.?..Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)20
- Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
- Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
- Figura 5 - Câmpus da URI105
- Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
- Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
- Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
- Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
- Figura 10: Humanismo Digital117
- Figura 11: Metodologias Ativas120
- Figura 12: Projetos Integradores122
- Figura 13: TDE na matriz curricular125
- Figura 14: Ferramentas Digitais144
- Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais153
- Figura 16: Inovação nas aulas157
- Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino159
- Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas164
- Figura 19: Organização Didática dos PPCs175
- Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
- Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
- Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
- Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
- Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
- Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27



Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?30
Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas28
Tabela 2: Epistemologia da Educação30
Tabela 03: Cibercultura32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas37
Tabela 05: Análise de publicações41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....138
Tabela 8: Categorias de análise134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES16
1.2 Historicidade do pesquisador **em relação à** pesquisa21
1.3 Contextualização da Pesquisa22
1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior26
1.4.1 Análise quantitativa27



1.4.2 Análise Qualitativa36

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL46

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?51

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)60

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABARCAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL74

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital86

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA102

3.1 Pesquisa Documental103

3.2 Pesquisa de Campo105

3.3 Sujeitos da Pesquisa108

3.4 Coleta dos dados109

3.5 Análise de Conteúdo110

3.6 Descrição da pesquisa de campo112

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS115

4.1 **Projetos Pedagógicos de** Curso (PPCs) da Graduação Ativa115

4.1.1 Projetos Integradores (PI)118

4.1.2.Trabalho Discente Efetivo123

4.1.3 Disciplinas EaD126

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa128

4.2 Pesquisa a campo134

4.2.1 Ambiência Digital137

4.2.2. Tecnologias Digitais146

4.2.3. Epistemologia da Educação151

4.2.4. Metodologias Ativas158

4.2.5. Organização Didática dos PPCs169

4.3 A configuração do Humanismo Digital176

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa186

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS190

REFERÊNCIAS198

APÊNDICES205

APENDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim205

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no **ensino e na** aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no desenvolvimento da humanidade. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma **?física?**, representada por **um conjunto de** realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de **?inquietações?** e **?investigações?** desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: **?Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias?**, que buscam fomentar as investigações no âmbito **da formação de professores**, da docência na cultura digital e no **ensino e aprendizagem, a partir de diferentes** enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias **? GPET**, do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos **a necessidade de** dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência **dos sujeitos de** aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das **?Metodologias Ativas?**, tendo em vista o processo de **disrupção educacional**, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por **?tecnologias digitais?** nos **processos de ensino e** de aprendizagem, com uma série de inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais de **Informação e Comunicação** (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com a Organização Mundial de Saúde**, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento



hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse **processo de ensino e aprendizagem** digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. **Dessa forma, a proposta de** pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer **o ponto de** intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como **uma forma de** orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura , o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- **compreender o sentido de** uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, **a partir do** estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, **a partir da** pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito **a partir da** pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu **a partir da análise de** conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e



EaD)?.

[3: **A partir da** Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar as tecnologias de **informação e comunicação à prática pedagógica**, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando o **processo de ensino** mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discutiremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos **a partir do** desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir com a educação no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo em **que a educação** está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida em que as relações humanas estão em constante movimento **em meio a** uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador da educação.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade em que vivemos e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar a forma de planejamento e concepção de práticas educacionais. **Dessa forma, a** própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)



Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto de ensino e aprendizagem, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte de um contexto educacional em que ainda não se tinham possibilidades ciberculturais, com o mundo das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente a partir de minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes.

Após o Mestrado em Educação, sobre a questão das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção da Autonomia do Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, ano de Defesa, 2013.]

Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e impulsionou minhas vivências com o mundo digital em escalas maiores junto à formação de professores

na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para com o uso das tecnologias digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma ?videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com a Organização Mundial de Saúde**, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ?ferramentas digitais? em aula, ainda no contexto de aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos **ao longo do** doutoramento. **Por isso, é possível dizer que** essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação pessoal e profissional, em que as relações entre **teoria e prática** são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos **que permeiam as** atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica para o uso de Metodologias Ativas com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, a possibilidade de poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar a educação, que se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender **a necessidade de ver o ato educativo** diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, **a partir do** viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações no contexto da cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas as Metodologias Ativas enquanto possibilidade de ampliar o espaço **de construção de** conhecimento projetado com base em uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar **os processos de aprendizagem, por meio das** Metodologias Ativas, ampliam as possibilidades na formação pessoal e profissional diante dos desafios pertinentes na vivência do mundo do trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, é importante ressaltar **a perspectiva de** repensar o ensino e a aprendizagem frente à cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial

, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões **a necessidade de** repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos **a necessidade de** compreender com mais profundidade epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada **a partir do próprio** sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das **competências e habilidades** da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um **objeto de estudo**, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto de desenvolvimento do estudante ao longo de sua formação e, **por isso**, é possível propor uma intersecção, que envolve o entendimento do Humanismo Digital, **a partir da** Cibercultura, do Novo Humanismo e da Teoria da Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando **compreender o sentido de** uma educação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, o pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente **o planejamento e** ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar o processo de aprendizagem retirando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e dos diferentes espaços de aprendizagem **quando se fala**, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender **que a prática** educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao uso das tecnologias. Essa pesquisa quer evidenciar **a necessidade de** compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua para a formação superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? que contribuem para a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir das Metodologias Ativas pensadas **na construção do** conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do

conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais **ser visto como** mero espectador, **uma vez que** pode participar ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores **que dão sentido** à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, com o uso de diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com o uso de Metodologias Ativas e sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, **a prática docente não** passará de um pragmatismo emergente.

Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo em nível de Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? em relação ao nível de Ensino Superior no Brasil, quanto à proposta deste projeto de tese de **Doutorado em Educação**.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica **com a perspectiva** qualitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1: Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO** obteve mais publicações sobre as "Metodologias Ativas".

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, **ao passo que** para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas **a partir de** diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (3) obteve mais publicações **sobre a "Epistemologia da Educação?**

Para o descritor "Cibercultura?", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011 (30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas?" e, originadas **a partir de** diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do **Rio de Janeiro** obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital?" e "Graduação Ativa?" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência em "Todos os itens?" e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas?" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino?" e "Metodologias Ativas?" obtivemos um resultado de 65 artigos. Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet?" e "Cibercultura?" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação?" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital?" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. Em relação ao descritor "Graduação Ativa?" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos **por meio do** termo "AND?".

Na descrição "Metodologias Ativas?" AND "Epistemologia da Educação?" obtivemos de resultado 01 pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas "Cibercultura?" AND "Humanismo

Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida em relação à composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada a necessidade de busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar esse processo de reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa no que concerne ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas em nível de Ensino Superior a partir do resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , tendo em vista a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia?, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos



sobre **a Pedagogia e** Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e **a Formação de Professores**.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem o contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas ; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela **Pontifícia Universidade Católica de** Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ? **Formação de professores e práticas pedagógicas?** e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; **Formação de Professores**; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas **na formação de** estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela **Pontifícia Universidade Católica** do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa : ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem o contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como **prática docente: possibilidades e dificuldades**'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?**Práticas Educativas e** Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.

?Metodologias ativas como proposta pedagógica **no processo de** formação em administração: diálogo



entre **uma prática pedagógica e** a percepção dos alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?**Práticas Educativas e** Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem o contexto do projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; **Tecnologias da Informação e Comunicação**; Formação Docente.

?Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, **Ensino e Aprendizagem**? do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento **a partir do** Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise **a partir da** busca da configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é importante ressaltar que a constituição dessa fase ocorreu **por meio da** abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, em nível de Ensino Superior.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, tendo em vista a abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir a análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde **a epistemologia da educação**?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, do ano de 2013 e que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a não adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa.



Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante **a crise educacional** e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia **na Formação de Professores** de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação **Docente**?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo **de formação de professores**, em que há uma investigação aprofundada nos cursos de educação especial, **na perspectiva da** educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão **a presença de**: educação especial, **formação de professores**, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, **tecnologias da informação e comunicação**, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante **diálogo entre as** relações de possibilidade **do sujeito com** as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente **a partir da** noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. Na relação entre as ?humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura, humanidades no limite e tecnologias de informação.



?Cultura digital e educação: **a formação de professores** no atual contexto informacional? de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre **a formação de professores** no âmbito da cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido da escola e da formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais **em sala de aula**. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

?Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia? de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais **da Informação e Comunicação** ? TDICs como um aspecto contribuinte à **prática pedagógica** do professor do Ensino Superior. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão das tecnologias digitais como ferramentas **de construção de** saberes e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação e as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo **no que se refere** ao PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto do Ensino Superior nas IES onde está o PPGEDU? Os ?silêncios? do ?Zero? produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo ?Novo Humanismo? pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um ?horizonte? pedagógico a ser pensado, **uma vez que** essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões ?Graduação Ativa? já estabelecida na Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, também está inspirada nas ?Metodologias Ativas? que fundamentam e que fazem realmente questionar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ? PPCs dos cursos de graduação seu viés ?ativo? no fazer pedagógico, **uma vez que** norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS **A PARTIR DO** HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do ?Novo Humanismo? (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o ?Humanismo Digital? na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita **por meio do** resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico **a partir de** suas teorias



gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), **em torno de** uma nova compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para com as "Tecnologias Digitais" que envolvem as Metodologias Ativas, **no sentido de** não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias **dos sujeitos da** aprendizagem. Visto dessa forma, o uso dessas tecnologias digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia **no processo de ensino e aprendizagem**.

A fim de fundamentar as Metodologias Ativas com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e **na construção de** interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo "demarcados" por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LE MOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade ao longo da história. Sede da racionalidade tecnológica e do "pensamento mágico".

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e faz com que cada pessoa possa se tornar uma "emissora", com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há a possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo **a partir da** realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão das Tecnologias Digitais de **Informação e Comunicação** (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem com a educação.

Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre as Metodologias Ativas, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Tais



projeções metodológicas **a partir do** ensino híbrido **podem ser compreendidas** como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, de uma série de teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação nos **processos de aprendizagem** que podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, **a perspectiva de** ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e **Sala de Aula** Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em que não se tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida, essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no **ensino e aprendizagem**. Ao buscar um sentido epistemológico para as Metodologias Ativas, também há necessidade de refletir sobre **essas formas de ensino e aprendizagem** que carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços **de ensino e** aprendizado torna-se uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do mundo do trabalho, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade do papel do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade **do ensino e da aprendizagem nos** faz refletir sobre a relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar **o professor está** em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos e o estudante deixa de **ser visto como** protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica. A postura do estudante na perspectiva das Metodologias Ativas é essencial **no processo de** aprendizagem. Dessa forma, também, é preciso repensar o papel do professor nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado pelo uso de Metodologias Ativas que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do 'eu' em um múltiplo de relações **cada vez mais** expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é partícipe ativo nesse processo. **Dessa forma, a educação é** parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças **de processos de ensino e aprendizagem**. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço de desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre o **ensino e aprendizagem** no contexto de cibercultura concebem à Universidade o ambiente **do espaço de** ampliação de possibilidades educacionais.

Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do



aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes **a partir da** passividade **dos processos de aprendizagem**; ?[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na **sala de aula** sem, antes, repensar o papel **do aluno e** do professor.? (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções **que dão sentido** ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando **afirma que o** digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação e **formação de professores**.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, **a partir da** criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, **a perspectiva de** repensar nossas práticas educacionais no contexto de cibercultura e **o professor como** essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. **Trata-se de** um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, **vê-se a necessidade de** estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, tendo em vista que não bastam apenas informações para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem **cada vez mais** do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço

significativo **no processo de ensino**-aprendizagem dos estudantes, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às Tecnologias Digitais, **uma vez que** sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais **em seu sentido** histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e **na construção de** interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser **cada vez mais** relevante o entendimento da perspectiva ativa **na construção do** ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem **a partir do** uso das Tecnologias Digitais de **Informação e Comunicação** (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido das Metodologias Ativas, **no que se refere, aos** critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, as Metodologias Ativas perpassam pela perspectiva de pensar a Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com **os processos de aprendizagem**.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do ensino. **Ou seja, é preciso** mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial **que é o** eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam **a necessidade de** aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que ?a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado **o desenvolvimento de** capacidades humanas de



pensar, sentir e agir de modo **cada vez mais** amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno **em que se vive.**?

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar **não é uma atividade** de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar **as práticas pedagógicas** contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada **e, ao mesmo tempo** desafiadora, em que vivência **e práticas da** atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que o **processo de ensino e aprendizagem** dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes **estão cada vez mais** cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas, **por meio das** tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar o **ensino e aprendizagem**, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface **e a cada momento**, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as ?Tecnologias Digitais de **informação e Comunicação** (TDIC`s) não são apenas a Internet, e sim, **um conjunto de** equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm **na maioria das vezes** a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem.?

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam **que**

A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de



maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A **transmissão de conteúdos** depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e **o que se** espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas **e a cada momento** estudantes e professores têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, **por meio das** tecnologias digitais **no processo de ensino e aprendizagem**, está sendo estudada **desde o Século** passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que estão cada vez mais** ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, **é importante que o professor** tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado **que o professor** pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre **sua prática docente**.

Sendo assim, uma educação com **um conjunto de** inovações, bem como o uso das novas tecnologias serve para tornar o **processo de ensino e aprendizagem** mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que **?**a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor **a fim de** instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação **está cada vez mais** ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante **em relação à** aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura **do professor**, **no** qual se inicia **a partir do** trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento **do professor que** se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas **de ensino e aprendizagem**. Nesse sentido:



Para **que a educação** atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o **processo de ensino e aprendizagem**.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades de Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em **que as aprendizagens** podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar **é um processo** que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas com as metodologias ativas **de ensino, as** quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o **processo de ensino e aprendizagem** dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos **que o professor** pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver **uma prática docente** significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas **cada vez mais** são projetadas no viés de aproximação com **a realidade social** dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico **em que o** estudante é "receptáculo" de informações.

A educação refaz-se enquanto "organismo vivo" e "complexo" de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades **de compreensão e** captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.



Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, em que a atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito **a partir da** criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, **a perspectiva de** vivenciar o **ensino e aprendizagem a partir da** leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por Metodologias Ativas de construção dos saberes, quando nos **remete a uma** ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender **a importância de** ter uma base epistemológica para o uso de metodologias ativas. A compreensão de por que fazemos **à luz da** teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na **educação**. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. **Rio de Janeiro**: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, **jan./jun.** 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e **educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. **São Paulo: Paz e Terra**, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de **informação e comunicação** na educação: Desafios, riscos, e



oportunidades. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf>; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed, - Campinas, SP, Papyrus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José;
WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto de cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura **na perspectiva de sua relação com a prática docente e** problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva do Ensino Superior. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e **o sentido de** uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais no contexto de cibercultura apresenta elementos que compõem a busca de um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas **no que se refere** ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Nesse sentido, **?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço?** debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas que, no contexto de pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala das Tecnologias Digitais em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos **?sujeitos da aprendizagem?**. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso o processo de formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda **o sentido que** as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos **a questão do** pragmatismo pedagógico no uso das tecnologias.

Sabemos que embora a discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais **da Informação e** da Comunicação **? TDICs** não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus **? COVID-19**, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais de aprendizagem com aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares **? professores ou alunos ?** de diferentes segmentos de ensino **? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.**

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de **quando o professor** tem suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência **em seu fazer**. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado **dos processos de** construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados **a partir da** base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), **de uma**



intencionalidade pedagógica digital **na prática docente**. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento **das práticas pedagógicas em que o** resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral **que a educação**, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequando às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores **dos processos pedagógicos**, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios **de construção e** absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? **a partir da** vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços **de construção e** troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre **as práticas pedagógicas que** enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.



Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário **que o professor** reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão 'impacto' das **tecnologias da informação** sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias **em sala de aula e**, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, **uma vez que** estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, **em que se** constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, **em que o** ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): 'Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar **o conceito de** aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.'

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência **dos processos de formação** dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser **cada vez mais** relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender **a educação não** de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias: '[...] **A questão da** educação com qualidade, **a construção do** conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...].'



Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão ?inter? e ?intra? relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) ?[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro ?modus? de ser e fazer educativo: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente a necessidade de discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. ?Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos? (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da sala de aula se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens,



vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, **o professor está** oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da **sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não **significa que o professor** vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois **o professor que** não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com **que o aluno** pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal **de construção de uma prática que** promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação **da informação e da relação com o saber**.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é **um grande desafio** para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas **e, de outro**, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, **que, em sua** maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega a todo o momento. É **possível acreditar que** docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, **por sua vez**, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, faz com **que o professor** acolha e convide o aluno a participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas **tecnologias da informação e comunicação**, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar **no processo de ensino e aprendizagem**. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso **compreender as transformações** do

mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo **a partir do** uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), ?O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?. Quando existe **a perspectiva de** pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços **de construção de** relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, é possível observar, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e **de sua prática** pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): ?A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui **a partir da** ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo **o que o** cerca?. (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre **o sentido que o** agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu ?modo? de interação global e local.

Percebemos **a necessidade de** pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas **em sala de aula**. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: ?As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?

O uso da tecnologia, que está em todos os campos do conhecimento, reflete na vida **do ser humano** e pode contribuir para **os processos de ensino e aprendizagem** no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias **cada vez mais** sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que **alunos e professores** têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, faz com que os sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade atual como um local em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com a diversidade de outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência de uma sociedade **em que o conhecimento em** rede e colaborativo se torna **cada vez mais** contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.

Compreendemos que **a sala de aula** não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a



comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a **formação de** diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): "entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o **sujeito e objeto** do conhecimento.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o sentido das interfaces **em relação à** questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: "Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá". Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os "membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários" (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente o uso de tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no **ensino e aprendizagem**. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de "novas" práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras formas de aprender e ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas Instituições **de Ensino**.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta "manusear" a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): "a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador?".

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, **em que o professor** é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento **da prática pedagógica** vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica em relação ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria **do trabalho docente**, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades



didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim , a necessidade de formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. **São Paulo**. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. **Rio de Janeiro**: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? **São Paulo**: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, **São Paulo**, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013

SANTOS, J. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. **Internet na escola e inclusão**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos**. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL

[6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹
Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação **aos processos de aprendizagem**, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na



vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com **a prática docente**. Posteriormente, estudar **as práticas pedagógicas que** enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e **o sentido de uma intencionalidade** pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespacio en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una intencionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespaço. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespaço", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialéctico y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied **pedagogical practices that** emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the

works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados **a partir de** Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado **dos processos de** construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar **o próprio sentido de** aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca "aprender a aprender"?".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, **de uma intencionalidade** pedagógica digital **na prática docente**. **Ou seja, a** contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento **das práticas pedagógicas, em que o** resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais e o contexto de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar **a prática educativa**, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?". Nesse contexto, o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é **objeto de estudo**, mas ponto de partida para o sentido do educar.



Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores **dos processos pedagógicos**, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios **de construção e** absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagógicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] **a necessidade de** transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, **ou seja, a** disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? **a partir da** vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços **de construção e** troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico **a partir da** denominada ?Inteligência Coletiva?, na qual a cibercultura é **ao mesmo tempo** um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre **as práticas pedagógicas que** enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno **do sentido de** cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender **a educação não** de maneira fragmentada



, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, "[...] **A questão da** educação com qualidade, **a construção do** conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...].

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão "inter" e "intra" relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: "**a educação é um processo de** toda sociedade " não só **da escola " que** afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis?.

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), "[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com **o crescimento do** ciberespaço?. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem " a exemplo do Moodle e semelhantes " que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e **do que é** preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é "modus" de ser e fazer educativo: "É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação **com seu meio**, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, **por sua vez**, facilitam **a compreensão das** problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, **o desenvolvimento de** projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação **do cotidiano e para a** construção da cidadania.



Nesse caso, a participação ativa do aluno **no processo de** aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende **ao mesmo tempo** em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço da **sala de aula** se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso **que o professor** conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na **sala de aula ou** na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em **suas práticas pedagógicas** os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da **sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não **significa que o professor** vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois **o professor que** não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com **que o aluno** pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal **de construção de uma prática que** promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação **da informação e da relação com o saber**.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é **um grande desafio** para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. **Trata-se de** uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina



como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que ?expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino e aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, de acordo com Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da

educação na área do uso das tecnologias **em sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com **o sentido e** fazer pedagógico contemporâneo, em **que a intencionalidade** pedagógica denota **os caminhos do ensino e** aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento e **a necessidade de** ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de **organização do trabalho docente** e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos **dizer que a** pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, **em que o** espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.
- DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. **São Paulo**: Paz na Terra, 1997.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista **Teoria e Prática** da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, **jan./abr.** 2011.
- KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LEVY, P. **O que é** virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. **São Paulo**, 2011. p. 160. LÉVY, P. Cibercultura. **Rio**

de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SANTOS, J. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro*. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. *Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL
EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, no processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la

gnosiológia filosófica demonstrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and **the complexity of** educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta **a concepção de** ?Humanismo Digital?, **a partir de** sentido epistemológico **nas práticas educativas contemporâneas**. A intencionalidade deste estudo envolve a **formação docente e o** uso das TDIC (Tecnologias Digitais de **Informação e Comunicação**) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital **no processo de ensino e de aprendizagem contemporâneo**? Tais interrogações farão parte **da prática docente** diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação **no processo de formação do** ?ser professor? para que ela não seja uma atividade de mera transmissão de conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise **do contexto sociocultural**, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge **uma concepção de** acordo do que consideramos ser o ?Humanismo Digital?. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência no contexto de cibercultura e de Humanismo Digital que se tem evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, **a partir da** cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do ?fazer? humano pedagógico e dialogar com o contexto **de formação docente** diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, é o que movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo, de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, **o conceito de** ?Humanismo Digital? na



perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, diante de um contexto em que os tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável **uma prática pedagógica** de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o **?Humanismo Digital?** **na perspectiva de** entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, **por isso, é** preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar o **processo de ensino**, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que **?vale a pena?** fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem **parte de uma** reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de **?Humanismo Digital?** na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, **a partir do** conceito do **?Humanismo Digital?** perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer **um caminho de** estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, **a partir da** Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, na forma de conceber e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e **o desenvolvimento de** uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrismo, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, **a partir do** avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. Nesse sentido, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão **do ser humano**. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma **a construção do** conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado **na perspectiva da** abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto de apoio para a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, **de acordo com** os racionalistas.

Descartes tem papel essencial **na construção do homem e** é só **por meio do método** racional, através da dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra



Regras Para Direção do Espírito (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência **na construção do** conhecimento: ?Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, **a fim de** descobrirmos alguma verdade ?. Ou seja, **por meio do método** racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que **os sentidos e** a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade em que os fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam **a compreensão das** relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito **de ação e** transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica no que concerne às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para uma série de tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, no qual a existência é a base da existência. Com a máxima **de que ?a** existência precede a essência?, Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito **no processo de** aprendizagem. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre Filosofia e Educação, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse **processo de ensino e** aprendizagem.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, **em que o** humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem **em que o** sujeito educativo tem papel essencial **na construção do** saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento da Escola Nova ou escolanovista, que surge no final do século XIX, **com a perspectiva de** propor novos caminhos para a educação. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço **de superação da** Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, **a partir do** sujeito ativo, o aluno é o centro do **processo de ensino e** aprendizagem, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. O professor se esforça por



promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas **na construção do** conhecimento **a partir da** perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito **no processo de** aprendizagem.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro **no processo de ensino para o aluno** assumir o papel principal.

Essa mudança de pressupostos com a passagem **de uma visão** centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente **no processo de** aprendizagem e participe direto **na construção do** ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais **de modo que** professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre **a necessidade de** mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?"

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e **a formação de professores**. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas **a partir de** um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação do conceito de Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico **que a educação** vivencia e no qual o uso das tecnologias digitais está presente no cotidiano da comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo.

Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade no contexto de um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo?". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação **a partir da** criação de uma sociedade mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham a oportunidade de adquirir o conhecimento **por meio de** uma educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012), estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade



cultural, apoiando o diálogo universal **a partir de** uma cultura de paz.

No entendimento **do sentido de** um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno **do sentido de** uma alfabetização midiática, **que, para ser** alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual **do ser humano** para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões em torno **do sentido de** humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos **ao sentido de** humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque se trata de ir más ala del recordatório a um passado y de uma metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conecimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização **a partir do** contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será **possível afirmar que** esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado **a partir de** um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam **a necessidade de** repensar esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte da análise da necessidade de situar a pessoa humana no centro da civilização midiática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam **a necessidade de compreender o sentido** crítico da inovação tecnológica, bem como a busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que a sociedade da informação possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, como uma esfera do Humanismo Digital, **o processo educativo**, também entra em uma nova dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo na forma de compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações , nas diretrizes que envolvem **a formação de professores**. Nesse sentido, o professor, segundo Varis e Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, com



destaque para formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada **a partir da** vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital.

A partir dessa compreensão, não podemos deixar de dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. Em um mundo de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando a forma de educação no contexto do século XXI. **Por isso, é** preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista **da prática docente e** sua relação **de ensino e** aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de 'Cibercultura?'. Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão 'inter?' e 'intra?', relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física **da sala de aula.**

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com **o crescimento do** ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura **é possível afirmar que a** origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: 'A cibercultura **não é uma** cibernética da sociedade, mas a tribalização da cibernética?.

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço e sua relação com a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) 'o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?.

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços **de construção de** relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e **de sua prática** pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre **o sentido que o** agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos 'Disruptivos?' na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com a Organização** Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou



oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender **os processos de ensino e** de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, **a partir do** sentido da complexidade humana de relações, **em que o** pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, **no processo de** sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. **Ou seja, é preciso** que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização **do ser humano** em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica **a importância de** repensar **a construção do** conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar **o que o** homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital



O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais**, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no século XXI é educar **a partir do** Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações **Finais**

A **educação** que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção **no processo de** aprendizagem pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção que o estudante tem na sua vida.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra **a partir do** entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, **que pode ser** entendido **a partir da** intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, **como forma de** vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao processo **de formação docente**, em que o ensino e aprendizagem fomentam **o desenvolvimento de competências e habilidades** para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital).

Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao processo de formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu **sentido a partir** dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana.

O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução **no processo de** formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. **A partir da** teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem **a concepção de** formação integral do estudante, demonstrando os caminhos para que ele possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), **o sentido de** um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de um contexto de disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), **na qual o** ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar com o mundo de relações que é a existência humana.

Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as

possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para **as práticas educativas** no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais.

Buscamos aprofundar **o sentido de** um Humanismo Digital, **por meio da compreensão de** um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade **das práticas educativas**. **A partir do** espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar **a partir do** entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE MOS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8^aed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LÉVY, P. **As Tecnologias da** Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2^aed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21^a ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), ?a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?. **No que se refere** ao estudo de campo , Gil (2002, p. 53), entende que: ?tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, **que não é** necessariamente geográfica, já **que pode ser** uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana?.

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do ?holismo semântico?.

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que ?pertencemos às coisas ditas?, como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para **o que é** manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria n° 708, de 19 de maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base o projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, **no que se refere** ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), ?[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados **de acordo com** os objetos da pesquisa?.

Dentre os elementos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, foi presente a busca da compreensão



dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais? e a ?Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, **a partir da** análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital? nesses PPCs. **Por meio da** pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), Trabalho Discente Efetivo (TDE) e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do **Conselho Nacional de** Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição **destaca-se a** supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE vale ressaltar que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas **por meio da** RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado **em conjunto com** o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático , contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os

demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN /2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida **por meio de um projeto** guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui **um conjunto de** 15 prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, bem como o Centro de Pós-Graduação.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de Graduação.]

A Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se por **um processo de** franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes,

representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte do Rio Grande do Sul é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibdem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram os professores em nível de graduação superior da URI Câmpus Erechim. **Por meio do** formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 cursos de Graduação Presencial, 27 cursos de Graduação EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos ao longo da sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi **por meio da** autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de

pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre **por meio da "Análise de Conteúdo"** de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos". Na figura 6 observamos as fases **da análise de conteúdo**.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer **o ponto de intersecção** epistemológico entre Humanismo Digital, "Metodologias Ativas" e "Cibercultura", em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma "Graduação Ativa" em sua estrutura pedagógica e **em espaços de** aprendizagem. Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta



pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado juntamente com os dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao desenvolvimento da pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes de como os dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.)]

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os

professores da instituição. **No entanto, para** os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando aos professores e Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre de 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado **de Apresentação de** Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que professores e alunos estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 **Projetos Pedagógicos de** Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, **no que se refere** ao Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre ?As perspectivas ao Humanismo Digital **a partir de** PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação aos cursos de Graduação Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica ?Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo ? TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, de 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? **a partir da** institucionalização na URI da Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização de metodologias ativas de ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução N° 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução N° 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI **por meio da** inovação de processos e ações, **a fim de** qualificar o **processo de ensino e aprendizagem** na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia **da Educação e** Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos cursos de Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto **que ?O Projeto** Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).



Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos Cursos de Graduação da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o **desenvolvimento de** competências, além de desafiar **uma prática docente** inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva **por meio do** planejamento, gestão e desenvolvimento de projetos, **a fim de** articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso no contexto social e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção **às práticas educacionais** orientadas para o processo **de formação do** estudante. Podemos dizer que há uma tentativa de compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados para a construção da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar o processo **de formação do** acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ?fazer? e o ?saber fazer? **a partir de** práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020) Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, no que diz respeito às suas competências, sendo citada a preocupação com as metodologias ativas. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, **por meio da** proposição de projetos que atendam demandas da área **de formação e** sociais, **a partir da** vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o trabalho em equipe para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo **a partir de** metodologias ativas e dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades da área de formação, sendo elaborado pelo colegiado, **em conjunto com** o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem as Metodologias Ativas, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, bem como o estímulo ao trabalho em equipe, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos **um conjunto de** afirmações voltadas para as Metodologias Ativas. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, observamos

o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada **a partir de** uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, **no sentido de** atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: ?Os projetos integradores buscam fazer com que a aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), **em que o** ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade **para compreensão do** Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em **uma concepção de** aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta **a importância do** direcionamento do PI no conjunto das denominadas ?disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, **a partir da** concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as **competências e habilidades** que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove **um conjunto de** ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto **uma forma de** incluir as dimensões da formação profissional: ?[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, **em que cada** área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.



Além dessa característica, observamos, em todos os PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão nos cursos de graduação da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do mundo do trabalho do processo de formação.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente **que a proposta** do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação **no processo de** curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC do curso de Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração com o mundo do trabalho, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos **dizer que a construção do** conhecimento com base no PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais **de ensino e aprendizagem**, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos **a importância do** PI integrar as demais disciplinas por projetos, **em que o** PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, **em que o** papel do professor, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece no que concerne às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado para com a pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura no contexto de vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas **no sentido de** ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de novas possibilidades de educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, **na dinâmica de** formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir o Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.2.Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por uma construção **de competências e habilidades**, o Trabalho Discente Efetivo (TDE) é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa.

No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do **Conselho Nacional de** Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição **destaca-se a** supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto **do aluno e a importância de** desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos **processos de ensino e aprendizagem**.

Na Graduação Ativa **ele tem uma** compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver **competências e habilidades** alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes , sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente de 25% da carga horária das disciplinas. É definido como **um conjunto de** atividades teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos cursos de Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda em relação ao TDE nos cursos de Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, exaradas do **Conselho Nacional de** Educação (CNE), as quais apontam **a necessidade de** ampliar e diversificar **o conceito de** trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando **a importância de uma concepção** pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista **de seu processo de** formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas características voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da autonomia, tem um itinerário formativo

desenvolvido semestralmente ao longo da formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos que o estudante consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada **por meio de** técnicas de sistematização, representação e repetição. Diante de um contexto de cibercultura, **em que o** estudante vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há a possibilidade de o ciberespaço, **a concepção de** educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar **as características do** TDE ao observar sua relação com as vivências do estudante, diante de um contexto marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem. Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso de Educação Física, destacamos: Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos no Projeto Pedagógico do Curso e nos Planos de Ensino das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção de experiências e práticas acadêmicas, **que desde o** início do processo de formação acadêmica o estudante está em contato com o mundo do trabalho. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, **o desenvolvimento de práticas e** vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, é que ao envolver-se com o mundo que **dialoga com a** universidade, o estudante percebe a relação **teoria e prática** e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação **para o qual** está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura que o estudante já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada em um contexto de cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa para o estudante, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas **por meio da** Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um



norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada **a partir da** Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis do professor e do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada **por meio de** um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos de aprendizagem **que permitem ao** discente desempenhar um papel ativo **no processo de** construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica do Professor e Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme **o planejamento do** professor e com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado **por meio do** estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção **de competências e habilidades** profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante **a proposta de** pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as **competências e habilidades** desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem **parte de uma** conjuntura sociocultural contemporânea.

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa

A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades de compreender



como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia **de que a** possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, **no estudo dos** PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, **a necessidade de** pontuar neles as temáticas Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, **a partir do** Humanismo Digital **no processo de ensino e aprendizagem**.

Com relação ao termo ?Ambiência Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente em todos os cursos, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso de Arquitetura e Urbanismo: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação passa a ser ferramenta **no processo de ensino**; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, **em que o diálogo** com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?O uso de redes sociais e da interação online favorece a comunicação **entre alunos e professores** contribuindo com o **processo de ensino e** aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiência digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições que o estudante vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo **da Educação e** da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs de todos os cursos, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações **por meio do** acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiência Digital ? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, **no estudo dos** PPCs, também observamos a preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com **uma concepção de** entender os sujeitos de aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as tecnologias digitais passem a fazer parte do **processo de ensino e aprendizagem**, em função de **sua**

capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021,p. 22)

Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam a fazer parte do **processo de ensino e aprendizagem**, e para isso, é necessário preparar os alunos para as novas formas de culturas e de materiais digitais utilizando novos ambientes de aprendizagem e estratégias metodológicas que promovam a **aprendizagem de forma** ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais **no processo de ensino e aprendizagem**, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde o processo de formação universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa relação com as tecnologias, alguns cursos, como o curso de Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada ?Educação Física na Era Digital/Tecnologia **Informação e Comunicação**? (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas **no processo de ensino e aprendizagem** nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. Por outro lado, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver **competências e habilidades** junto aos sujeitos do **processo de ensino e aprendizagem**, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante o processo de formação acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir sobre a relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do ?Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos a educação **a partir do** Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes **no processo de ensino e aprendizagem** fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação **à prática docente**.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das ?Metodologias Ativas? e ressaltamos que todos os cursos observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado ?Metodologias Ativas .? Sobre essa presença da necessidade de desenvolvimento de Metodologias Ativas, destacamos:

Na perspectiva das metodologias ativas de ensino, os professores devem articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a



transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando **teoria e prática**. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, as Metodologias Ativas desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e desenvolvimento das aulas. Também, ?alimentam? a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa de ensino que requer **o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades** ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda em relação ao sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: ?O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação? (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia baseada em problemas: ?Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos **que, de acordo com a** vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição de todas as disciplinas do referido curso a utilização no item ?Metodologia? da expressão Metodologias Ativas: ?No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar o **processo de ensino**-aprendizagem? (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar **a compreensão das** Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso de Arquitetura e Urbanismo (URI, 2020, p, 26) a seguinte expressão: ?Nesta perspectiva, **considera-se que** as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência em todos os PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente o **ensino e aprendizagem** no contexto de cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem a leitura de que as relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas **de construção de** Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na ?Epistemologia **da Educação?** e foi analisada nos PPCs também com os termos ?Epistemologia?, "Epistemológico".

Importa ressaltar que todos os PCCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões ?Fundamentos Epistemológicos? ou ?Pressupostos Epistemológicos?. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar a relação **entre epistemologia e** educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: ?Como não há competência sem conhecimento, **acredita-se que** as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA,URI

2021,p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e\ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, **pode-se dizer que** seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, com vistas **a dar conta** das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte para o desenvolvimento do curso na proposição da sua cientificidade. **Ao passo que** no caráter metodológico não se estabelece marcadamente **por meio de** base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. **Ou seja, a** sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção do conhecimento e não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está na necessidade de uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge **na perspectiva da** necessidade de compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada **por meio da** "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram em todos os cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o

Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes de 18 cursos, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos quais são os cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética ao longo da redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre o processo de análise dos resultados, essa etapa ocorreu **por meio do** agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias e com a inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas **da análise de** conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente **a partir da** pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação **do Ser Humano** com **as tecnologias da informação**, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, em **que a educação** superior tem sido resignificada, concebendo uma **Ambiência Digital** através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos **do ensino e aprendizagem**. **A internet e as tecnologias digitais móveis** trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo **cada vez mais** complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender[...] (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): **esse mundo digital** ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais?

Dessa forma, ao buscar esse sentido para a Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão **ambiência** que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. **No presente estudo, o conceito de** ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam?. (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).

Ainda, no sentido da expressão **Ambiência Digital**, podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e

outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELLO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam das tecnologias digitais que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais **por meio de** experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante **no processo de** formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos **afirmar que o sentido de** ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa **a partir do** questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem **voltado para a** interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. **Ao passo que** cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, **um conjunto de** fatores, dentre os quais, **um processo de** formação para as tecnologias **que vem sendo** realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. **Em relação à** IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado **por meio de** diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão Nº3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:

Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais

Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item "Muito Bom" teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, que se entende que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do professor com relação ao uso das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão **a partir da** prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas "remotas". Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir **sobre o que** representa para o docente ter "domínio das ferramentas digitais", interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. **No entanto, essa** interatividade é vinculada a dimensão da "linguagem", ampliando a dimensão comunicativa nas interações com os alunos.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com o uso das ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser **constituída por meio de um processo de** mudança e disrupção no espaço sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. **No entanto, para** tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com **um processo de** formação continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse **processo de ensino e aprendizagem, em que o ato pedagógico** não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo a "necessidade" e "urgência" do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das "Ferramentas Digitais" tenha provocado uma "sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente para o uso das ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível "pragmatismo" tecnológico exacerbado.

A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com o uso das ferramentas digitais. Em contrapartida, **não é possível afirmar que** traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização.

Ao compreender a educação **com base na** ambiência digital, **é possível afirmar que**, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital no âmbito da **sala de aula. É possível afirmar que o** uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional a médio e longo prazo.

Para aprofundar essas inquietações, a pergunta Nº 22 versou sobre a utilização das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, **no que se refere** ao cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência de acesso ao "whatsapp", chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo "Youtube" com 75% e "Facebook" com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente



uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de um contexto de cibercultura, **em que o** ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um "motor" para a cibercultura.

Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010)

Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como "[...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?". Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos **que não é** aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais **no processo de ensino e aprendizagem**, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais **em sala de aula** no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que "Sim" pretendem utilizar e 9,4% afirmam que "Não" têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar **a partir do** ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa "aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras" com nossas inquietações sobre **o sentido de** "Domínio" das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa.

De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode ser mais participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão Nº22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, de uma nova ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermediáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos a necessidade de aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, a partir da compreensão docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação no processo de ensino e aprendizagem em todos os cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação se faz presente como uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade no processo de formação.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos compreender que a educação está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação com o ambiente digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem cada vez mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento

, que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver **competências e habilidades no processo de** construção do planejamento das aulas **a partir de** fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe **um ?caminho? de** formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação da **sala de aula** às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro **de uma concepção** pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço **e a existência** de uma perspectiva de um Novo Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar **o desenvolvimento de** um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um ?horizonte? para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais?", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria ?tecnologias digitais? faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender como as tecnologias digitais circundam **às práticas educacionais** na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que o uso das tecnologias digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

?Seria a tecnologia um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um **ponto de vista** que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), ?Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos ? todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática?. E, ainda, na referida autora encontramos ?Uma das características dessas novas tecnologias de **informação e comunicação** é que todas elas não se limitam aos seus suportes?. (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais está relacionado com dois fatores, dentre os quais lemos: ?As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado **da informação e** do conhecimento?.

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

?Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor **por meio de práticas**, atividades, jogos , problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]?

Diante ao exposto, sobre a relação do professor com as tecnologias digitais, foi observada, no questionário

, a pergunta Nº4: "Quais ferramentas digitais você utilizou com maior frequência nas suas aulas?", com um questionamento organizado com dois pontos de vista, "antes da pandemia da Covid-19" e "durante o período pandêmico".

Com relação a escolha feita pelos docentes, "a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)", observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojetor (slides).

Já, ao observar o item "b) Durante o período de pandemia (2020-2021)" têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do "Google Classroom", "Google Meet", "WhatsApp", "youtube" e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item.

Segue o gráfico de respostas da questão Nº4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade a partir da pandemia Covid-19 em 2020. A relação com as tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: "Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede" (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, na questão Nº 16, em que a pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais. Fica explícito, em todos os PPCs, no item denominado: "Tecnologias de Informação e Comunicação" (TICs) no processo de ensino e de aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm a oportunidade de refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, as atividades de aprendizagem com base no projeto, em um ambiente estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Inferire ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais tendo em vista que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.

Sendo assim, é importante ter atenção em relação ao sentido dessas tecnologias e a cultura digital: "[...] a



cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...] (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): "Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?"

Segundo Kenski (2003, p. 125): "O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como "rede das redes", mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas.

Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas." Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer no processo de ensino e de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e a importância do seu envolvimento no processo de conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o "repertório" de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma "metamorfose", aproximam-se dessa realidade. Trabalhando a partir da realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse desprendimento compreende uma das etapas de uma formação continuada em que é possível aprender a aprender no contexto educacional,



em que o docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, no qual a humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica para o uso dessas tecnologias é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos a importância do ?mundo da vida? na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para a escola e o trabalho do professor. ?Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono do saber e o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico para a educação no contexto de cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização nos processos de ensino e aprendizagem. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice versa para a construção de um conhecimento que sirva para a vida cotidiana?.

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado pelo uso de recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. Por outro lado, ao

desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca **compreender o sentido** da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital. **Dessa forma**, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na **prática pedagógica**: **?Na sua compreensão, quais são os principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica??** Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem **?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?**.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) **?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo?** e **?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?**.

Ao fazer a relação com a **Epistemologia da Educação**, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais **em relação à** utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência **em sala de aula**. Na interpretação dessa questão, observamos os termos **?dinâmica?** e **?papel ativo?** como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida **a partir de** uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão **?alunos digitais?**, **?recursos e preparação?**. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões em torno **do ensino e aprendizagem**. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, **?Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como** novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?

Ainda, com relação às expressões **?recursos e preparação?**, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o uso dessas tecnologias no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), **?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?**.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas **no processo de formação e** atuação docente, **há que se** planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar, a refletir sobre as informações, fazer relações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência, perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)



Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais **da prática docente**. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e consequências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta **de trabalho, e avaliação** não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está **em sala de aula**? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de **informação e comunicação**, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos **individuais e coletivos**. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos **dizer que as práticas** educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento **de sua aula** estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos desafiadora para os sujeitos do **processo de ensino e aprendizagem**. Nessa abordagem, ao docente que

espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea. Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?.

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança **que a educação** vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas??".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar **e compreender as** mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de **suas práticas pedagógicas**. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão?".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando os alunos a imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou **como forma de** avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas?".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é **possível dizer que não é** posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, em que os instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, em que a imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência das organizações e instituições de ensino. Ao experimentar uma prática educacional **que desconsidera a** amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em

suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as **competências e habilidades a partir do** mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre as ?Metodologias Ativas?.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida **por meio de** métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com **a intenção de** propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido das Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento **é que se** situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios **que dão sentido** às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos **as características do professor, que** envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso, também, das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas **em conjunto com** o ensino, **a fim de** que possa refletir a **sua prática docente e** a aprendizagem dos estudantes. ?**O professor não** é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, as metodologias ativas dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran (2018), a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deve exercer sua

liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação. Dessa forma, podemos argumentar que o uso das metodologias ativas está constituído no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a **importância do** rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação de metodologias ativas no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o **desenvolvimento de valores e** questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria "metodologias ativas", nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas "Sim?", os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão Nº 11(a), que interrogou sobre quais as metodologias ativas, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: "A Aprendizagem Baseada em Projetos" com 81,3% de preferência, "Aprendizagem baseada em problemas" com 56,6% das escolhas e a "Sala de Aula Invertida" com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item "Gamificação?", que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente **afirmar que a** preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: "As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se **por meio de** modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?".

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas **por meio de** um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, **sala de aula** invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), **em que o** processo de autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido **a partir de** muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades para a educação.

Ainda sobre a questão 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 "Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa

e inovadora??, que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. De forma mais ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é importante ressaltar que não há unanimidade entre os participantes sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica **na prática docente** com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem **a necessidade de** uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, no contexto de uma relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem deixar de considerar a integralidade **no processo de** formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas **dos sujeitos da** pesquisa, observamos expressões como ?O uso de ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos bem como o protagonismo do aluno frente aos novos desafios da educação? (professor ?a?). Por outro lado, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!?(professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está a flexibilidade de uma postura docente **que não é** mais de uma única referência de conhecimento, mas de uma compreensão **de que a construção do** conhecimento é socialmente construída **além das ?salas?** da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa **os seguintes aspectos**, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas



Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, **a partir da** compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: "Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?"

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar **o que o aluno** realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas **no processo de** desenvolvimento e avaliação pedagógica. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) "Cada aluno tem **uma forma de** aprender?".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com **o processo educativo**."?

Fazendo o resgate da "fala" dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas **com vistas à** consolidação **dos processos de** aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas? (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do "sujeito" de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e "depende" enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, **em que o professor** "f" afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso **a importância de** variar as metodologias." Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em um contexto de aprendizagem com "jeitos diferentes", temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente "g" expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e "h": "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender?".

Observamos que a partir das respostas, a compreensão do processo de aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de que o estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, **competências e habilidades** na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação **a partir de** uma nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), "é necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora da **sala**



de aula e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que estão cada vez mais** ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto **de ensino e aprendizagem**, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar **para a liberdade**, para autonomia, com vistas a transformar a sociedade?.

Ainda **em relação à** questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, por parte do professor , relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender **que o professor não** será mais o principal protagonista , em aulas puramente expositivas. As necessidades de um novo mindset deverá entrar **em sala de aula** para realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam **uma concepção de** mudança **de uma visão** metodológica. Nesse entendimento, as metodologias ativas são compreendidas dentro do contexto de uma educação em movimento, em **que não é** mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial **o que o aluno** QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que **existe uma relação** com o estudante, que precisa ser consolidada **a partir de** uma ação de autonomia e busca do saber. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?**por sua vez**, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado no desenvolvimento de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor passa a ter a função de mediador e consultor do aprendiz. **E a sala de aula** passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio que envolve a comunidade educacional como um todo e que expressa uma mudança de postura dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar **sua aula em** um contexto **em que o** estudante seja instigado a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de



diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso **ao desenvolvimento de** um ?produto? e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam **a partir de** situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma aprendizagem, **a partir do** protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados **no processo de** entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com **seu processo de** aprendizagem. Acredito sim, que o aprender **é um processo** misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento de metodologias ativas. No entanto, encontra uma realidade educacional em um contexto de uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, **em que o** estudante recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, **a necessidade de** compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa de uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre **a base teórica** para as práticas, nossa interpretação é de que o docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica **de ensino e aprendizagem** demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia **em sala de aula**, a releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças **no processo de** humanização, na fala dos sujeitos, representa **a necessidade de** uma resignificação desses **processos de ensino e aprendizagem**. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo ?físico? em que ele vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria ?Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas **um conjunto de** inovações no desenvolvimento dos cursos de Graduação da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE, PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na



URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre o Trabalho Discente Efetivo (TDE):
?Questão 6(a) Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das **atividades que são** desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?, ?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo **que deverá ser** destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, em relação ao desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.Fazer com que o acadêmico entenda **a importância de** fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar **teoria e prática**; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, em que os sujeitos do **processo de ensino e aprendizagem** são desafiados a ressignificar **o sentido de sua** experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação **dos processos de** afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta **a partir da** questão analisada. Ou seja, o TDE demarca **a necessidade de** uma dinâmica de **sala de aula** em que os objetos de conhecimento dialoguem com o mundo que vai além da **sala de aula**. **A** aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.

Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma



diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida de que o TDE está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por todas as disciplinas. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência do TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue com o mundo do trabalho. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer ?são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??. obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda tendo em vista que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, em que os pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando se faz presente.
- (c) Que os alunos compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa.

Entendemos que a Graduação Ativa compreende uma mudança na forma de vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias para as atividades de extensão, não há um planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais de um curso entra em



contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste **ao longo do tempo**.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma relação com as perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar na forma de compreender o **processo de ensino e aprendizagem**. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista?", "libertarem-se das "caixas" **de ensino e aprendizagem?** e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, em que os cursos dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar **a partir da** Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores de Curso e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria **sobre a "Organização** Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico ...necessário nesse novo modelo do Ensino Superior?".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações?", "autonomia?" e "novo modelo?" despertam para o interesse docente em relação **ao desenvolvimento de** uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, **cada vez mais** é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição?".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente no final do período?".

As expressões, envolvendo "limites intermediários?", "final do semestre?", apresentam a preocupação docente em relação ao desenvolvimento das atividades no decorrer do processo de construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, em que a timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) **em que o** estudante deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar no desenvolvimento de atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho **em sala de aula** desconectando o aluno do seu celular?".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular?", que suscita uma reflexão sobre o sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) "a familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores **no**

sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?.

Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias **e as práticas** que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram que devem ser no ?formato híbrido" e presencial, **ao passo que** 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. O entendimento da relação entre o físico e o digital, **na construção do** fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente **em relação à** concepção de ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo no âmbito da educação. Com relação ao formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores **no sentido de** promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Nesse sentido, **é possível afirmar que** as relações humanas têm sido pautadas **em meio a** uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, é o fato de 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor uma perspectiva de formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o ?Novo Humanismo?? Conseqüentemente, ela está nos dando a possibilidade de repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a categoria ?Organização didática dos PPCs?, conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, **em relação à** tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos **no processo de** formação acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar **de ensino e aprendizagem**, além de uma integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): “[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?”.

Dessa forma, entendemos a educação superior **a partir da** cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado **a partir de** uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência contemporâneos. Estamos diante de um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, **a partir do** ?Novo Humanismo? e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, **em que o** físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que **a partir da** relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades de analisar as relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos **processos de ensino e** de aprendizagem entender **a necessidade de** uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no uso das tecnologias **que não é** limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos na compreensão do ato cognitivo e vivencial de aprendizagem.

O Humanismo Digital, **no processo de** sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a



teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases para o desenvolvimento epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização **do ser humano** em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica **a importância de repensar a construção do** conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar **o que o** homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte de esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, no processo educacional, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais**, para que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar **a partir do** Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente ao longo da história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante **o ato pedagógico** diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões **na construção do** conhecimento.

Nessa perspectiva, é preciso que durante o processo **de formação docente** sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica **afirmar que a** ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, o uso das tecnologias digitais é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização **de processos de** aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias de informação e de comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar nos **processos de ensino e** de aprendizagem. É preciso **compreender as transformações** do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço **por meio de** múltiplas formas de interação humana e compreendido na relação com o Novo Humanismo, com base em a complexidade

humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital passa a ser compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar **as relações que** compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, **em que o** espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar na forma de compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão **as relações que** envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura com a educação, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática **e de uma** evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação **de valores e** novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado suas relações com o Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, em que as relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas **do ser humano** têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. **No entanto, essa** característica de adquirir nova consciência faz parte **do processo histórico** e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:

Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica **a importância de repensar a construção do** conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar **o que o** homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária ao desenvolvimento da formação no ensino superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, em que a própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori para o desenvolvimento dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação ao conhecimento e sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): **?o conhecimento** pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?.

A ideia da complexidade, **a partir do** tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de conhecimento e o mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades **de dialogar com as** demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na relação com as tecnologias digitais, o estudante não deixa de ser humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes



de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em **um conjunto de condições do ser humano**, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais** que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar **a partir do** Humanismo Digital, contexto em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, **a partir do** Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de "ferramentas" diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral **da formação de professores** sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;

compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.

2º Etapa: Metodologias Ativas **a partir da** vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica **a partir da** humanização, com a busca **da autonomia e** ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento de sua formação profissional (liderança, trabalho em equipe, relacionamento?);
desenvolvimento, **a partir da** mediação e/ou e mentoria docente, **de um projeto** de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa do **processo de ensino** com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização **das práticas docentes** evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, **a partir da** cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas **a partir da** construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui resalto minha tese, **de que a educação** vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, Metodologias Ativas e Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores **do ensino e aprendizagem** a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. **Como forma de** ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação **a partir da** Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, as metodologias ativas passam a compreender que o ser humano passa por **um processo de transformação** social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos

No entendimento **do sentido de** um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno **do sentido de** uma alfabetização midiática, em **que para ser** alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual **do ser humano** para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como **uma forma de** integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as **competências e habilidades** de sua formação profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência multidimensional, **em que o** estudante é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações

interpessoais e vivências de situações de trabalho em equipe e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos cursos de Graduação Ativa, pode ser vivenciado **a partir de** maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, **do ensino e** da extensão. **A partir do** TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre **teoria e prática**. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista **no processo de ensino e aprendizagem**, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ?ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe em um contexto de mudança, não somente **no processo de ensino e aprendizagem**, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. **A partir da** compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de ?novas? relações constituídas em meio às tecnologias. **Por isso, o** humanismo, já **que essas relações** são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de **Informação e Comunicação** (TDICs) amplificam **o tempo e** espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para **o desenvolvimento de** práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que o ensino e a aprendizagem estão imersos em uma vivência ?físital?, **em que o** ?físico? e o ?digital? estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas no contexto de um ?mundo híbrido?.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações



ao longo do percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva **do ensino e aprendizagem**, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus cursos de Graduação, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada por meio dos PPCs. Em todo o conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando **a questão da** cibercultura com a proposta da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia de um ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em um contexto de integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões de uma sociedade global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações **de trabalho e** demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão sobre a importância da alfabetização midiática, no que diz respeito à socialização das mídias e à conexão de suas competências. **A educação se reinventa no sentido de construção de** espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, em que as relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular **e de seu** planejamento das aulas.

Sendo assim, **a partir da** aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabeleceria de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão **a partir da** Teoria da Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência acadêmica **em que o** Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral. A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida **a partir de** forma conjuntural e



holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte **dos sujeitos da** aprendizagem. **Dessa forma, a** complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica **de ensino e aprendizagem**, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das **competências e habilidades**, desenvolvidas **ao longo do** percurso **de sua aprendizagem**. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe **um conjunto de** fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em **um conjunto de** fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. Podemos **dizer que a** compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, **em que se** tem um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega **em nenhum momento** o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.

Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de



uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu **por meio de um conjunto de** etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a ?ambiência digital? despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para com o ?mundo digital?. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a ?ambiência digital? desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na relação com os objetos do conhecimento. Se **o professor não** compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, sobre as ?tecnologias digitais?, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso para o desenvolvimento das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa para com a IES e o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades no desenvolvimento de uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender que as ?ferramentas digitais? vão muito além de um conceito de ?ferramenta?. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar a educação **a partir do** Humanismo Digital, em que as tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, como parte de um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a **compreender as relações** da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria ?Epistemologia da Educação? despertamos o interesse quanto à releitura de quais são os fundamentos epistemológicos que circundam as metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. A pesquisa nos apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte dos docentes para com as metodologias ativas, pois observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico no uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria ?Metodologias Ativas? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da IES, nos projetos de cursos e com a prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar um sentido ao Humanismo Digital.



Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o **processo de ensino e aprendizagem** pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou **que tais práticas**, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações **de construção de competências e habilidades** voltadas para a formação profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, **a partir do** planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico **por meio de um projeto** com características inter/transdisciplinares, em **que a prática** de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o ?mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento.

Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, **por isso, o** trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros da educação.

A humanidade está em constante transformação e **as relações que esse** humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo **a partir da** dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária **a partir do** ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros.

A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar **um conjunto de** fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o **ensino e aprendizagem**.

À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na **sala de aula** pode ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital **a educação é** vivenciada em diferentes

tempos e espaços e o **ensino e aprendizagem** são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, as metodologias ativas que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção de Metodologias Ativas com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que **está cada vez mais** presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>; ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na **educação**. **Porto Alegre**: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. **Rio de Janeiro**: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. **São Paulo**: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Pdf>; Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha **Formação de professores** na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. **Rio de Janeiro**, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora **Paz e Terra**, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623646599>>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-

19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas **de ensino: uma** abordagem teórica. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões:
FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista **Teoria e Prática** da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/c_urso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de **informação e comunicação** na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELLO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. **As Tecnologias da** Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? **São Paulo**: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. **Rio de Janeiro**: Editora 34, 1999.

LEVY, P. **O que é** virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. **São Paulo**, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, **São Paulo**, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. **Revista Brasileira de** Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, **formação docente e práticas pedagógicas**. **Educação e Pesquisa** [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Sílvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
Revista **Teoria e Prática** da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Administração ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 - Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico de Educação Física ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021,Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2883/CUN



/2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ?
Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº
2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ?
Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS:
URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento sobre o Trabalho Discente Efetivo. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI,
2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.Resolução no 2771/CUN/2020.
Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI
,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO,
Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo:
Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um
ensino aprendizagem **voltado para a** interatividade e colaboração com os alunos?

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório



b) Atualmente

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

4) Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade
 Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo?

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos cursos presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?

Sim Não.



Se sim, Qual?

- Devam seguir somente presencial;
- Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;
- Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;
- Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;
- Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.
- 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em sala de aula?

- Sim Não

Se sim, marque quais:

- Design Thing
- Cultura Maker
- Aprendizagem baseada em Problemas
- Aprendizagem baseada em projetos
- Sala de aula invertida
- Aprendizagem entre pares
- Gamificação
- Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

- Banco de questões para elaboração de testes
- Software para correção dos testes
- Debate entre os alunos
- Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

- Sim. Quais? _____

Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

- Sim. Quais? _____

Não



20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

- Concordo plenamente
 Concordo parcialmente. Por quê? _____
 Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

- Whats App() Twitter() YouTube
 Facebook () Linkedin () TikTok
 Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

- Whats App() Twitter() YouTube
 Facebook () Linkedin () TikTok
 Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

- Sim
 Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?

ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL03
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25
(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaInSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação De Professores; PedagoEducação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas ;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA
A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em açãoSilvana Corbellini

2015Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; MapasEDUCAÇÃO (42001013001P5)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetosSidinei De Oliveira Sousa2015Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privadaChristianne Barbosa Stegmann2019Ensino Superior;Formação De Professores;Metodologias Ativas.EDUCAÇÃO (33006016005P7)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Metodologias ativas **na formação de** estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafioRobinalva Borges Ferreira2017Metodologias Ativas;Educação Superior;Estudantes ;Avanços;DesafiosEDUCAÇÃO (42005019001P0)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza2019Paula Patricia Barbosa Ventura2009 Metodologias Ativas;Prática Docente;Tecnologias Digitais;Gestão Pedagógica.EDUCAÇÃO (22001018001P9)UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Gamificação como **prática docente: possibilidades** e dificuldades'Bruno Amarante Couto Rezende 2018Gamificação;Metodologias Ativas;Práticas Docentes;Formação Docente;Ensino E Aprendizagem EDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Metodologias ativas como proposta pedagógica **no processo de** formação em administração: diálogo entre **uma prática pedagógica e** a percepção dos alunosMarcelo Da Silva Reis Candido2018Metodologias Ativas ;Aprendizagem Significativa;Inovação;Educação Superior;Saberes PedagógicosEDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnologicos da universidade TiradentesNataniel Pimentel Barreto2019Metodologias Ativas;Tecnologias Da Informação E Comunicação;Formação DocenteEDUCAÇÃO (27002012003P1)UNIVERSIDADE TIRADENTES

Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano 'Delle Cristina Pereira Pupin2018Metodologias Ativas;Nova Metodologia;Ciências Contábeis;Ética E Estética;Cuidado De Si E Do OutroEDUCAÇÃO (33050015004P1)UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superiorLivia Raposo Bardy Ribeiro Prado2018Inovação Na Educação Superior;E-Learning;M-Learning;B-Learning;Abordagem Construcionista Contextualizada E Significativa;Formação Docente Permanente EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde **a epistemologia da** educação Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zaremba2013Revista Historia de La Educación Latinoamericana ; Políticas Educacionales ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio2014Educación Moderna ; Epistemología de La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ;

Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ;
Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico
A Epistemologia **na Formação de Professores** de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente
Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; **Formação de
Professores** ; Epistemologia Da Educação
Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson
Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ;
Educação ; Educação a Distância ; Comunicação
A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento
; Convergência ; Cibercultura
A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson
Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos
Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos
2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;
Humanidades digitais, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational
Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ;
Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; **Tecnologias Da Informação** ; Digital
Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education
Cultura digital e educação: **a formação de professores** no atual contexto informacionalClaudio Zarate
Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)
Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia
Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária

Nutrição

Pedagogia - Anos Iniciais

Pedagogia - Anos Finais



Psicologia

Categorias Questões Analisadas

Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22

Tecnologias Digitais 4, 16

Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)

Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21

Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Ciências da Computação

Educação Física Bacharelado

Educação Física Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia de Produção

Engenharia Elétrica

Engenharia Mecânica

Engenharia Produção

Engenharia Química

Engenharia de alimentos

Medicina Veterinária

Pedagogia Anos Finais

Pedagogia Anos Iniciais

Nutrição

Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais



ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para **que a educação 5.0** seja **cada vez mais** presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação **e tem como** tema de pesquisa: "Avaliações da aprendizagem em cursos de engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul?", apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de **informação e comunicação**, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais no que diz respeito a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, **por sua vez**, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (**por meio de** fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. **No que se refere** ao tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações que se referem aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação



=====

Arquivo 1: [Tese-Fernando_Battisti.docx \(40509 termos\)](#)

Arquivo 2:

https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136110/101_00216.pdf?sequence=1 (4775 termos)

Termos comuns: 366

Similaridade: 0,81%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx \(40509 termos\)](#)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento

https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136110/101_00216.pdf?sequence=1 (4775 termos)

=====

URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2023
FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.

Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de Programa de Pós-Graduação ? Mestrado em Educação.

Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina



Tese

Linha de Pesquisa

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos de trabalho e estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento **pessoal e profissional**.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas ao longo da minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.

?Vivemos um destes raros momentos em que, a partir **de uma nova** configuração técnica, quer dizer, **de uma nova relação com o** cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para **as Metodologias Ativas** que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido **a partir da** problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva **das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital**? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de **Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs)**, de **cursos de Graduação Ativa**. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** nos **cursos de Graduação Ativa** da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu **a partir do** estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida **por meio da análise de** conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre **os resultados da pesquisa**, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído **a partir da** intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia **das Metodologias Ativas** diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluímos que **a partir da** compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado **a partir da** cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT



Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG????..?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN?????????????..??..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????..?????????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????????..?????????..?????..??Projeto Integrador

PPC????????????????????????????????..Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação
TDE?????????????????????????????????..Trabalho Discente Efetivo
URI?????..Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)20
Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
Figura 5 - Câmpus da URI105
Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
Figura 10: Humanismo Digital117
Figura 11: Metodologias Ativas120
Figura 12: Projetos Integradores122
Figura 13: TDE na matriz curricular125
Figura 14: Ferramentas Digitais144
Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais153
Figura 16: Inovação nas aulas157
Figura 17: Princípios que constituem **as Metodologias Ativas de ensino**159
Figura 18: Desafios **das Metodologias Ativas**164
Figura 19: Organização Didática dos PPCs175
Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas"	27
Gráfico 02: Resultados para "Epistemologia da Educação"	30
Gráfico 03: Resultados para "Cibercultura"	31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES	35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos	36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)	139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais	140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar	142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula	148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais	155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas	162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais	163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas	28
Tabela 2: Epistemologia da Educação	30
Tabela 03: Cibercultura	32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas	37
Tabela 05: Análise de publicações	41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....	138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....	138
Tabela 8: Categorias de análise	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados	116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa	136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES	16
1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa	21



1.3	Contextualização da Pesquisa	22
1.4	Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior	26
1.4.1	Análise quantitativa	27
1.4.2	Análise Qualitativa	36
2	DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL	46
2.1	Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?	51
2.2	Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)	60
2.3	Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRANGER A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL	74
2.4	Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital	86
3	METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	102
3.1	Pesquisa Documental	103
3.2	Pesquisa de Campo	105
3.3	Sujeitos da Pesquisa	108
3.4	Coleta dos dados	109
3.5	Análise de Conteúdo	110
3.6	Descrição da pesquisa de campo	112
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	115
4.1	Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa	115
4.1.1	Projetos Integradores (PI)	118
4.1.2	Trabalho Discente Efetivo	123
4.1.3	Disciplinas EaD	126
4.1.4	Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa	128
4.2	Pesquisa a campo	134
4.2.1	Ambiência Digital	137
4.2.2	Tecnologias Digitais	146
4.2.3	Epistemologia da Educação	151
4.2.4	Metodologias Ativas	158
4.2.5	Organização Didática dos PPCs	169
4.3	A configuração do Humanismo Digital	176
4.3.1	O Humanismo Digital e a Graduação Ativa	186
5	TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS	190
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICES	205
	APÊNDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim	205

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no ensino e na aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no desenvolvimento da humanidade. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma "física", representada por um conjunto de realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de "inquietações" e "investigações" desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: "Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias", que buscam fomentar as investigações no âmbito da formação de professores, da docência na cultura digital e no ensino e **aprendizagem, a partir** de diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias "GPET", do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos **a necessidade de** dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência dos sujeitos de aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico **das "Metodologias Ativas", tendo em vista o processo de** disrupção educacional, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por "tecnologias digitais" nos processos **de ensino e de aprendizagem, com uma série de** inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um



espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse processo de ensino e aprendizagem digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, a proposta de pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como uma forma de orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura , o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das ? Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, a partir do estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, a partir da pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito a partir da pesquisa de campo



na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu **a partir da análise de** conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Epistemologia da Educação, **Metodologias Ativas e** Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EaD)?.

[3: **A partir da** Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar as tecnologias de informação e comunicação à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando **o processo de** ensino mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discutiremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos **a partir do** desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir **com a educação** no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo em que a educação está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida **em que as** relações humanas estão em constante movimento em meio a uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador da educação.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade em que vivemos e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para **as Metodologias Ativas** que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar a forma de planejamento e concepção de práticas educacionais. Dessa forma, a própria concepção de aula se alterna **quanto ao tempo**, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)

Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto **de ensino e** aprendizagem, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte de um contexto educacional em **que ainda não** se tinham possibilidades ciberculturais, com o mundo das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente a partir de minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes.

Após o Mestrado em Educação, **sobre a questão** das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção da Autonomia do Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, ano de Defesa, 2013.]

Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação

do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e impulsionou minhas vivências com o mundo digital em escalas maiores junto à formação de professores na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para com o uso das tecnologias digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma ?videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com** a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (**Ministério da Educação**)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ?ferramentas digitais? em aula, ainda no contexto de aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos **ao longo do** doutoramento. Por isso, é possível dizer que essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação **pessoal e profissional, em que as** relações entre teoria e prática são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos que permeiam as atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica para **o uso de Metodologias Ativas** com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, a possibilidade de poder contribuir, cientificamente, com **a comunidade acadêmica** instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar **a educação, que** se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender **a necessidade de** ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, **a partir do** viés **das Metodologias Ativas**, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações no contexto da cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas **as Metodologias Ativas** enquanto possibilidade de ampliar o espaço de construção de conhecimento projetado com base em uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar os processos de aprendizagem, **por meio das Metodologias Ativas**, ampliam as possibilidades na formação **pessoal e profissional** diante dos desafios pertinentes na vivência do mundo do trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, **é importante ressaltar a** perspectiva de repensar **o ensino e a aprendizagem** frente à cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões **a necessidade de** repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos **a necessidade de** compreender com mais profundidade epistemologicamente o uso **das Metodologias Ativas** no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica **das Metodologias Ativas** é estudada **a partir do** próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das competências e habilidades da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um objeto de estudo, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto de desenvolvimento do estudante ao longo **de sua formação** e, por isso, é possível propor uma intersecção, que envolve o entendimento do Humanismo Digital, **a partir da** Cibercultura, do Novo Humanismo e **da Teoria da** Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender o sentido de uma educação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, o pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar **o processo de aprendizagem** retirando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e dos diferentes espaços de aprendizagem quando se fala, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender **que a prática** educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao uso das tecnologias. Essa pesquisa quer evidenciar **a necessidade de** compreensão epistemológica **das metodologias ativas**, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua para a formação superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? que contribuem **para a aprendizagem**, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir **das Metodologias Ativas** pensadas na construção do conhecimento **por parte do** sujeito pedagógico. A autonomia de construção do conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais ser visto como mero espectador, **uma vez que** pode participar ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, com **o uso de** diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que **as Metodologias Ativas**, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com **o uso de Metodologias Ativas e** sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente. Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com **as Metodologias Ativas** tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo **em nível de** Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia **das Metodologias Ativas** no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a **Epistemologia das Metodologias Ativas em relação ao nível de Ensino Superior** no Brasil, quanto à proposta deste projeto de tese de Doutorado em Educação.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva quali-quantitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) **A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.** E, ainda, continua Gil (2002, p.45) **A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].**

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: **Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação, Cibercultura, Humanismo Digital e Graduação Ativa.**

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1:

Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO obteve mais publicações sobre as

Metodologias Ativas?.

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos

Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da Educação?".

Para o descritor "Cibercultura?", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011 (30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas. As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e, originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital" e "Graduação Ativa" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência **em "Todos os itens"** e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino" e "Metodologias Ativas" obtivemos um resultado de 65 artigos.

Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet" e "Cibercultura" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. **Em relação ao** descritor "Graduação Ativa" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos **por meio do** termo



?AND?.

Na descrição ?Metodologias Ativas? AND ?Epistemologia da Educação? obtivemos de resultado 01 pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas ?Cibercultura? AND ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida em relação à composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada a **necessidade de** busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar **esse processo de** reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa **no que concerne** ao viés da Epistemologia **das Metodologias Ativas em nível de Ensino Superior a partir do** resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos **de pesquisa e** os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , **tendo em vista** a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica **das metodologias ativas**

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico **das metodologias ativas**, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática **dos professores dos** cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e



tecnologia?, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a Formação de Professores.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem o contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas ; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Formação de professores e práticas pedagógicas? e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; Formação de Professores; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa : ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem o contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do



Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.

?Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e **a percepção dos** alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso **das metodologias ativas** nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem o contexto do projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação Docente.

?Olhares outros para **as metodologias ativas** no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem? do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento **a partir do** Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise **a partir da** busca da configuração epistemológica **das Metodologias Ativas**, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados **é importante ressaltar que** a constituição dessa fase ocorreu **por meio da** abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, **em nível de Ensino Superior**.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, **tendo em vista** a abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir a análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, do ano de 2013 e



que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a não adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa. Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante a crise educacional e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo de formação de professores, em que há uma investigação aprofundada nos cursos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão a presença de: educação especial, formação de professores, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, tecnologias da informação e comunicação, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante diálogo entre as relações de possibilidade do sujeito com as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente a partir da noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. Na relação



entre as "humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura, humanidades no limite e tecnologias de informação.

"Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacional" de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre a formação de professores no âmbito da cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido da escola e da formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais **em sala de aula**. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

"Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia" de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como um aspecto contribuinte à prática pedagógica do professor do Ensino Superior. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de **construção de saberes** e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação e as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo no que se refere ao PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto do Ensino Superior nas IES onde está o PPGEDU? Os "silêncios" do "Zero" produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo "Novo Humanismo" pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um "horizonte" pedagógico a ser pensado, **uma vez que** essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões "Graduação Ativa" já estabelecida na Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, também está inspirada nas "Metodologias Ativas" que fundamentam e que fazem realmente questionar **os Projetos Pedagógicos** dos Cursos (PPCs) dos **cursos de graduação** seu viés "ativo" no fazer pedagógico, **uma vez que** norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO **DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL**

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva **das Metodologias Ativas** e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia **das Metodologias Ativas** com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do "Novo Humanismo" (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o "Humanismo Digital" na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita **por meio do** resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma



educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico a partir de suas teorias gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), **em torno de uma nova** compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para com as "Tecnologias Digitais? que envolvem **as Metodologias Ativas**, no sentido de não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto **dessa forma**, o uso dessas tecnologias digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia no processo **de ensino e** aprendizagem.

A fim de fundamentar **as Metodologias Ativas** com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo "demarcados? por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LE MOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade ao longo da história. Sede da racionalidade tecnológica e do "pensamento mágico?".

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e faz com que cada pessoa possa se tornar uma "emissora?", com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há a possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo **a partir da** realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção



, a todos que se comprometem **com a educação**.

Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre **as Metodologias Ativas**, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN, 2015). Tais projeções metodológicas **a partir do** ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, **de uma série de** teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação nos processos **de aprendizagem que** podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, a perspectiva de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e **Sala de Aula** Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em **que não se** tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida, essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no ensino e aprendizagem. Ao buscar um sentido epistemológico para **as Metodologias Ativas**, também há necessidade de refletir sobre essas formas **de ensino e** aprendizagem que carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços **de ensino e** aprendizado torna-se uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do mundo do trabalho, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade do papel **do professor e** de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do ensino e da aprendizagem nos faz refletir sobre a relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o **contexto de aprendizagem dos** sujeitos educativos e o estudante deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica. A postura do estudante na perspectiva **das Metodologias Ativas** é essencial no **processo de aprendizagem**. Dessa forma, também, é preciso repensar o papel do professor nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado **pelo uso de Metodologias Ativas** que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do 'eu' em um múltiplo de relações cada vez mais expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é participante ativo nesse processo. Dessa forma, a educação é parte desse tempo **e deve ser** pensada em acordo a essas novas mudanças de processos **de ensino e** aprendizagem. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço de desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre **o ensino e** aprendizagem no contexto de

cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais

Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes **a partir da** passividade dos processos de aprendizagem; “[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na **sala de aula** sem, antes, repensar o papel do aluno e do professor.” (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando afirma que o digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação e formação de professores.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos **à reflexão sobre o** sentido epistemológico **das Metodologias Ativas**, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, **a partir da** criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de repensar nossas práticas educacionais no contexto de cibercultura **e o professor** como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. **Trata-se de** um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente **as Metodologias Ativas** na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se **a necessidade de** estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da **aprendizagem dos alunos** e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, **tendo em vista** que não bastam apenas informações **para que os estudantes** possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem cada vez mais do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse **que envolve a** formação inicial e continuada, **em que os**



professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço significativo no processo de ensino-**aprendizagem dos estudantes**, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos **das Metodologias ativas** combinadas às Tecnologias Digitais, **uma vez que** sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser cada vez mais relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões **de aprendizagem a partir do** uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição **das Metodologias Ativas** para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, **é importante ressaltar** os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido **das Metodologias Ativas**, no que se refere, aos critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos **de aprendizagem e** as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, **as Metodologias Ativas** perpassam pela perspectiva de pensar a Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos **de aprendizagem**.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do ensino. Ou seja, é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam **a necessidade de** aproveitar melhor os **ambientes de aprendizagem**. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de



mediação entre docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que "a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive."

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador **do professor e** de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é **uma atividade de** mera transmissão de conhecimento e sim **a criação de** possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, **as Metodologias Ativas** permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que **o processo de ensino e** aprendizagem dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo digital. **As Metodologias Ativas, por meio das** tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar **o ensino e** aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as "Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC's) não são apenas a Internet, e sim, um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm **na maioria das** vezes a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem."

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam **que**

A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não

são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de **uso de Metodologias Ativas parte dos professores**, que podem trabalhar suas aulas de maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando **fazer com que os** educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e **o que se espera que os estudantes** aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que **as Metodologias Ativas**, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas e a cada momento **estudantes e professores** têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso **das Metodologias Ativas** na educação, **por meio das** tecnologias digitais no processo **de ensino e** aprendizagem, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que** estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo **a capacidade de** reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, é importante **que o professor** tenha em mente que uma mesma atividade de ensino **nem sempre é** a mais adequada **para todos os** conteúdos. Seria apropriado **que o professor** pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como o uso das novas tecnologias serve para **tornar o processo de ensino e** aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que **?a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?**

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados **à disposição dos estudantes como** possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo **a capacidade de** reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, **tendo em vista** que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia **a partir do** trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)



A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas **de ensino e** aprendizagem. Nesse sentido:

Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, as reflexões acerca do **processo de aprendizagem e** tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel **do professor e** o uso da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, **as Metodologias Ativas** dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida **no que diz respeito ao** domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam **o processo de ensino e** aprendizagem.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos **para o estudante**. A inserção de possibilidades **de Metodologias Ativas** pode tornar as aulas significativas, **em que as** aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois **o ato de** ensinar é um processo que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas com **as metodologias ativas de** ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar **as Metodologias Ativas** com o propósito de alavancar **o processo de ensino e** **aprendizagem dos estudantes**. O uso delas na **aprendizagem dos estudantes** da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos **que o professor** pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em **que o estudante** é ?receptáculo? de informações.

A educação refaz-se enquanto ?organismo vivo? e ?complexo? de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas

apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender **que o estudante** aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, em que a atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito **a partir da** criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar **o ensino e aprendizagem a partir da** leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por **Metodologias Ativas de** construção dos saberes, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender a importância de ter uma base epistemológica para **o uso de metodologias ativas**. A compreensão de por que fazemos à luz da teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: **As metodologias ativas e** a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências **que os estudantes** precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em: < http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf >; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed, - Campinas, SP, Papyrus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto de cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente **em relação ao** discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva de sua relação com a prática docente e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva do Ensino Superior. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter



qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais no contexto de cibercultura apresenta elementos que compõem a busca de um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas no que se refere ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. **Nesse sentido, ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço?** debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas que, no contexto de pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala das Tecnologias Digitais em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso o **processo de** formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico no uso das tecnologias.

Sabemos que embora a discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais **de aprendizagem com** aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando **o professor tem** suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência em seu fazer. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados



a partir da base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral que a educação, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequando às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam



que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário que o professor reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão 'impacto' das tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, em que se constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): 'Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.'

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser cada vez mais relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a



educação e as tecnologias: “[...] A questão da educação **com qualidade**, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do **processo de aprendizagem** colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]?”

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão *inter* e *intra* relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista **do professor e sua relação com o** estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) “[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, **em que as** relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro *modus* de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo?” (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente **a necessidade de** discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses **para a construção** do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. “Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos?” (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no **processo de aprendizagem** é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, **é necessário que** professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo **em que os estudantes**, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da **sala de aula** se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, **é necessário que** o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso **que o professor** conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário



porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na **sala de aula** ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da **sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não **significa que o professor** vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, **fazer com que** o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, **o número de** bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de **construção de uma** prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da **relação com o saber**.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou **ao desenvolvimento da** sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em **um contexto de** elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens **e dos professores, que, em sua maioria,** sentem-se deslocados com tanta informação que chega a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, faz com **que o professor** acolha e convide o aluno a participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo **de ensino e** aprendizagem. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos



são utilizados para designar a sociedade atual. Temos **a percepção de que** todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo **a partir do** uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), ?O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?. Quando existe a perspectiva de pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, **é possível observar**, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): ?A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui **a partir da** ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo o que o cerca?. (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu ?modo? de interação global e local.

Percebemos **a necessidade de** pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas **em sala de aula**. **Nesse contexto**, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: ?As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?

O uso da tecnologia, que está **em todos os** campos do conhecimento, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos **de ensino e** aprendizagem no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) **salienta que a** tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que alunos e professores têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, faz **com que os** sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade atual como um local em movimento constante, **em que as** relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com **a diversidade de** outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo se torna cada vez

mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.

Compreendemos que a **sala de aula** não é o único lugar onde ocorre **a aprendizagem** e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes **ambientes de aprendizagem** e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): ?entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda sobre **a configuração de** espaços em rede há o sentido das interfaces em relação à questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: ?Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá?. Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais , permitem que os ?membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários ? (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente **o uso de** tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no ensino e aprendizagem. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de ?novas? práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras formas **de aprender e** ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas **Instituições de Ensino**.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta ?manusear? a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): ?a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador?.

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar **a aprendizagem dos estudantes**, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em **que o professor** é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica **em relação ao** potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, **é importante ressaltar que** o preparo **dos docentes para** a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.



O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias **em sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional **em um sistema** por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim , **a necessidade de** formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: **Ministério da Educação**, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.



GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades **de aprendizagem e** o papel do professor. 1ª Ed. **Porto Alegre**: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: **Ministério da Educação**, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA **DAS METODOLOGIAS ATIVAS** DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL

[6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia **das Metodologias Ativas** diante do Humanismo Digital. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹

Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão **o**



modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente **em relação ao** discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com a prática docente. Posteriormente, estudar as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespacio en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una internacionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespaço. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespaço", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialéctico y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive

construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados a partir de Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. **Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca "aprender a aprender"?**

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais e o contexto de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar **a prática educativa**, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem



dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?. Nesse contexto, o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é objeto de estudo, mas ponto de partida para o sentido do educar.

Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] **a necessidade de** transgredir frequentemente os limites tradicionais **das disciplinas** [...] **no** lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? **a partir da** vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, **em que os estudantes**, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, **é importante ressaltar** as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico **a partir da** denominada ?Inteligência Coletiva?, na qual a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações



meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, “[...] A questão da educação **com qualidade**, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do **processo de aprendizagem** colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]”.

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão “inter” e “intra” relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista **do professor e sua relação com o** estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: “a educação é um processo de toda sociedade? não só da escola? que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e **de todas as** formas possíveis?”.

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), “[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, **em que as** relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais **de aprendizagem**? a exemplo do Moodle e semelhantes? que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é “modus” de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de



projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço da sala de aula se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa que o professor vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e



do trabalho. **Trata-se de uma** tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkine (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou **ao desenvolvimento da** sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em **um contexto de** elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que **expressa o surgimento de um novo universal?** (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens **e dos professores, que, em sua maioria,** sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com **que o professor** acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino e aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos **a percepção de que** todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, **de acordo com** Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, **é importante ressaltar que** o preparo **dos docentes para** a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por resignificar o sentido e universo do saber, no qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente.



Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias **em sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento e **a necessidade de** ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: "porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional **em um sistema** por ele vivido como um mundo a ele impingido?".

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: **Ministério da Educação**; SEED, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. **Porto Alegre**: Horizontes reconstrutivos, 2004.
- DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.
- KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. **A informação e o conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SANTOS, J. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. **Internet na escola e inclusão**. In: ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. **Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL
EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, **por meio da** compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, no processo **de ensino e de aprendizagem**. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento **ao longo do** tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la



cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la gnosiología filosófica demostrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta a concepção de 'Humanismo Digital?', a partir de sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente e o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital no processo de ensino e de aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte da prática docente diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação no processo de formação do 'ser professor?' para que ela não seja uma atividade de mera transmissão de conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o 'Humanismo Digital?'. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência no contexto de cibercultura e de Humanismo Digital que se tem evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, a partir da cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do 'fazer?' humano pedagógico e dialogar com o contexto de formação docente diante das complexas



transformações vivenciadas pelos estudantes, **é o que** movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo, de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, o conceito de ?Humanismo Digital? na perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, **diante de um** contexto **em que os** tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o ?Humanismo Digital? na perspectiva de entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar **o processo de** ensino, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que ?vale a pena? fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem parte de uma reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de ?Humanismo Digital? na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, **a partir do** conceito do ?Humanismo Digital? perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, **a partir da** Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, na forma de conceber e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e o desenvolvimento de uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrismo, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, **a partir do** avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. **Nesse sentido, a** Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão do ser humano. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma a construção do conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado na perspectiva da abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto de apoio para a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, **de acordo com os**



racionalistas.

Descartes tem papel essencial na construção do homem e é só **por meio do** método racional, através da dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra Regras Para Direção do Espírito (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência na construção do conhecimento: ?Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade ?. Ou seja, **por meio do** método racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade **em que os** fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica **no que concerne** às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para **uma série de** tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, no qual a existência é a base da existência. Com a máxima de que ?a existência precede a essência?, Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito no **processo de aprendizagem**. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre Filosofia e Educação, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse processo **de ensino e** aprendizagem.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado **a um contexto** educacional de cibercultura, em que o humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, **é importante ressaltar** as teorias da aprendizagem em **que o sujeito** educativo tem papel essencial na construção do saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento da Escola Nova ou escolanovista, que surge no final do século XIX, com a perspectiva de propor novos caminhos para a educação. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da



existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, **a partir do** sujeito ativo, o aluno é o centro do processo **de ensino e** aprendizagem, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. **O professor se** esforça por promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas na construção do conhecimento **a partir da** perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito no **processo de aprendizagem**.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro no processo de ensino para o aluno assumir o papel principal. Essa mudança de pressupostos com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente no **processo de aprendizagem e** participe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais **de modo que** professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre **a necessidade de** mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?"

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a formação de professores. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas a partir de um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação do conceito de Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico que a educação vivencia e no qual o uso das tecnologias digitais está presente no cotidiano da comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo. Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade no contexto de um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo?". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação **a partir da** criação de uma sociedade mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham a oportunidade de



adquirir o conhecimento por meio de uma educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012), estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade cultural, apoiando o diálogo universal a partir de uma cultura de paz.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões em torno do sentido de humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque se trata de ir más ala del recordatório a um passado y de uma metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conecimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização a partir do contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será possível afirmar que esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado a partir de um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam a necessidade de repensar esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte da análise da necessidade de situar a pessoa humana no centro da civilização midiática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam a necessidade de compreender o sentido crítico da inovação tecnológica, bem como a busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que a sociedade da informação possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, como uma esfera do Humanismo Digital, o processo educativo, também entra em uma nova dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo na forma de compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações, nas diretrizes que envolvem a formação de **professores**. **Nesse sentido**, o professor, segundo Varis e Tornero (2012), mantém as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, com destaque para formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada **a partir da** vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital. A partir dessa compreensão, não podemos deixar de dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. Em um mundo de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando a forma de educação no contexto do século XXI. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista da prática docente e sua relação **de ensino e** aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de 'Cibercultura'. Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão 'inter' e 'intra', relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física **da sala de aula**.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar a partir desse contexto de cibercultura, **em que as** relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura **é possível afirmar que a** origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: 'A cibercultura não é uma cibernetização da sociedade, mas a tribalização da cibernética?.'

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço e sua relação com a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) 'o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?.'

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos 'Disruptivos' na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.



[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com** a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, **Ministério da Educação**, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é **um tipo de** relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender os processos **de ensino e** de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: 'É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo?' (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, **a partir do** sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés **que envolve a** complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados **pela teoria da** complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. **Não é possível** desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital

O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar **no século XXI** é educar **a partir do** Humanismo Digital, espaço **em que as** redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção no **processo de aprendizagem** pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção **que o estudante** tem **na sua vida**.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra **a partir do** entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, **que pode ser** entendido **a partir da** intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao processo **de formação docente**, em que **o ensino e** aprendizagem fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao processo de formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana.

O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução no processo de formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. **A partir da** teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos para que ele possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido de um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de **um contexto de** disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo **de sua formação**, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam **o ato de** educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida **pela teoria da**

complexidade de Edgar Morin (2001), na qual o ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar com o mundo de relações que é a existência humana.

Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais.

Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, **por meio da** compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. **A partir do** espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar **a partir do** entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE MOS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. **Porto Alegre**: Sulina , 2020.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de

textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?". No que se refere ao estudo de campo, Gil (2002, p. 53), entende que: "tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, **que não é** necessariamente geográfica, já **que pode ser** uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana?".

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do "holismo semântico".

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que "pertencemos às coisas ditas", como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para **o que é** manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria nº 708, **de 19 de** maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base o projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, no que se refere ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), "[...] a



pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados **de acordo com** os objetos da pesquisa?.

Dentre os elementos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, foi presente a busca da compreensão dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e **as ?Metodologias Ativas?**. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e **as ?Metodologias Ativas?**, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais" e a **"Avaliação da Aprendizagem"**. Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 **cursos de Graduação** Ativa da URI- Erechim, **a partir da** análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital? nesses PPCs. **Por meio da** pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos **cursos de Graduação** Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE vale ressaltar que além da **Resolução nº3 de 02 de julho de 2007**, **o TDE está** fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas **por meio da RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021**, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos **Cursos de Graduação**, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático, contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN/2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de um projeto ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui um conjunto de 15 prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, bem como o Centro de Pós-Graduação.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de

Graduação.]

A Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se por um processo de franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes, representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte do Rio Grande do Sul é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibidem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram **os professores em nível de** graduação superior da URI Câmpus Erechim. **Por meio do** formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 **cursos de Graduação** Presencial, 27 **cursos de Graduação** EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados **ao final do 1º semestre de 2021** e já formou mais de 20 mil alunos ao longo da sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi **por meio da** autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos **com relação aos** sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais **no que diz respeito** à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando **a inserção das Metodologias Ativas** na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre **por meio da "Análise de Conteúdo"** de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a **um período de** intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos?". Na figura 6 observamos as fases **da análise de** conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre **respostas para as** questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição **da pesquisa de** campo

Na observação dessa pesquisa de campo, **é importante ressaltar que** o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre



Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma **instituição de Ensino Superior**, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem. Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e **metodologias ativas podem** estar presentes no cotidiano **dos professores de ensino superior** em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo **para que a** educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem **em cursos de** Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, **em relação ao** que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar **o processo de avaliação da aprendizagem.**]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado **juntamente com os** dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori **ao desenvolvimento da** pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail **da instituição e**, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que



regula **as atividades de** tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes de como os dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.))

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os professores da instituição. No entanto, para os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando **aos professores e** Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A **realização da** pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e **primeiro semestre de** 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que professores e alunos estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 **Projetos Pedagógicos de** Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos **Cursos de Graduação** Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente o uso **das ?Metodologias Ativas?** nos **cursos de ?Graduação** Ativa? no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, no que se refere ao Projeto Integrador (PI), ao **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre **?As perspectivas ao Humanismo Digital a partir de PPCs de Graduação Ativa?**.

Ressaltamos, **com relação aos cursos de Graduação** Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica **?Graduação** Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento **do Trabalho Discente Efetivo ? TDE** para

Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, de 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos **Cursos de Graduação** da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? **a partir da** institucionalização na URI da Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização **de metodologias ativas de** ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução Nº 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução Nº 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI **por meio da** inovação de processos e ações, a fim de qualificar **o processo de ensino e** aprendizagem na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e **Trabalho Discente Efetivo (TDE)**.

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos **cursos de Graduação** Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019.



Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).

Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos **Cursos de Graduação** da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o desenvolvimento de competências, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva **por meio do** planejamento, gestão e desenvolvimento de projetos, a fim de articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso no contexto social e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas para **o processo de** formação do estudante. Podemos dizer **que há uma** tentativa de compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados **para a construção** da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar **o processo de** formação do acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ?fazer? e o ?saber fazer? a partir de práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020)

Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). **Há uma preocupação** do desenvolvimento do estudante, **no que diz respeito** às suas competências, sendo citada a preocupação com **as metodologias ativas**. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, **por meio da** proposição de projetos que atendam demandas **da área de** formação e sociais, **a partir da** vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o trabalho em equipe para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo a partir **de metodologias ativas e** dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades **da área de** formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem **as Metodologias Ativas**, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, bem como o estímulo ao trabalho em equipe, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos um conjunto de afirmações voltadas para **as Metodologias Ativas**. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também sobre o viés **das Metodologias Ativas**, no PPC **do curso de Arquitetura** e Urbanismo, observamos o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada a partir de uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, no sentido de atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: ?Os projetos integradores buscam **fazer com que a aprendizagem dos alunos** seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento **pessoal e profissional** dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento **pessoal e profissional** compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade para compreensão do Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta **a importância do** direcionamento do PI no conjunto das denominadas ?disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto **do curso de** Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, **a partir da** concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove um conjunto de ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto uma forma de incluir as dimensões da formação profissional: ?[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da



Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.

Além dessa característica, observamos, **em todos os** PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão nos **cursos de graduação** da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do mundo do trabalho do processo de formação.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que a proposta do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação no processo de curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC **do curso de** Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração com o mundo do trabalho, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos dizer que a construção do conhecimento com base no PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais **de ensino e** aprendizagem, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos **a importância do** PI integrar as demais disciplinas por projetos, em que o PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, em que o papel do professor, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece **no que concerne** às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado **para com a** pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura no contexto de vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas no sentido de ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de novas possibilidades de educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na dinâmica de formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir **o Trabalho Discente Efetivo (TDE)**.

4.1.2. Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por uma construção de competências e habilidades, o **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa.

No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a **supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE**, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a **natureza da atividade e sua carga horária** (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), **mas também a supervisão do professor.** (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da **Resolução nº3 de 02 de julho de 2007**, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto do aluno e a importância de desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos **de ensino e** aprendizagem.

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes , sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente **de 25% da carga horária das disciplinas.** É definido como um conjunto de atividades teórico-**práticas supervisionadas, incluindo** laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos **cursos de Graduação** Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo **do curso de** Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda **em relação ao** TDE nos **cursos de Graduação** Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC **do curso de** Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos **cursos de graduação**, exaradas **do Conselho Nacional de Educação (CNE)**, as quais apontam **a necessidade de** ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de **seu processo de** formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas características voltadas para o protagonismo e **desenvolvimento da autonomia**, tem um itinerário formativo desenvolvido semestralmente ao longo da formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos **que o estudante** consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada por meio de técnicas de sistematização, representação e repetição. **Diante de um contexto de** cibercultura, em **que o estudante** vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há a possibilidade de o ciberespaço, a concepção de educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características **do TDE ao** observar sua relação com as vivências do estudante, **diante de um** contexto marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem. Nesse sentido, sobre a **operacionalização do TDE**, no curso de Educação Física, destacamos: Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, **estão relacionadas com** as ementas, conteúdos curriculares descritos no Projeto Pedagógico do Curso e nos **Planos de Ensino** das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção de experiências e práticas acadêmicas, que desde o início do processo de formação acadêmica o estudante está em contato com o mundo do trabalho. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, o desenvolvimento de práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação **do TDE**, é que ao envolver-se com o mundo que dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação teoria e prática e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação para o qual está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura **que o estudante** já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada em **um contexto de** cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa **para o estudante**, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas **por meio da** Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos **Cursos de Graduação**, na modalidade



presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, **ou até mesmo** um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada **a partir da** Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos **cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar** um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos **cursos presenciais de Graduação.**

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis **do professor e** do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada por meio de um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos **de aprendizagem que** permitem ao discente desempenhar um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica **do Professor e** Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que **ocorrem de forma** síncrona e assíncrona conforme o planejamento **do professor e com o** acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado **por meio do** estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante a proposta de pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem parte de uma conjuntura sociocultural contemporânea.



4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa

A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades de compreender como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia de que a possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, **a necessidade de** pontuar neles as temáticas Ambiente Digital, Tecnologias Digitais, **Metodologias Ativas e** Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, **a partir do** Humanismo Digital no processo **de ensino e** aprendizagem.

Com relação ao termo ?Ambiente Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente **em todos os cursos**, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no **curso de Arquitetura e** Urbanismo: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação passa a ser ferramenta no processo de ensino; outra justificativa é o surgimento **de uma nova cultura**: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, em que o diálogo com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?**O uso de** redes sociais e da interação online favorece a comunicação entre alunos e professores contribuindo com **o processo de ensino e** aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiente digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições **que o estudante** vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo da Educação e da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs de **todos os cursos**, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No **curso de Arquitetura e** Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações **por meio do** acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, **novas formas de** ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiente Digital ? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, no estudo dos PPCs, também observamos a



preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender os sujeitos de aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as tecnologias digitais passem a fazer parte do processo **de ensino e** aprendizagem, em função de sua capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021,p. 22)
Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam a fazer parte do processo **de ensino e aprendizagem, e para** isso, é necessário preparar os alunos para as **novas formas de** culturas e de materiais digitais utilizando novos **ambientes de aprendizagem e** estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem de forma ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais no processo **de ensino e** aprendizagem, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde **o processo de** formação universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa relação com as tecnologias, alguns cursos, como o curso de Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada ?Educação Física na Era Digital/Tecnologia Informação e Comunicação? (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).
Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas no processo **de ensino e** aprendizagem nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso **em sua maioria**.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. **Por outro lado**, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver competências e habilidades junto aos sujeitos do processo **de ensino e** aprendizagem, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante **o processo de** formação acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir sobre a relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do ?Humanismo Digital"? Questionamos sobre **a formação docente**, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos a educação **a partir do** Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes no processo **de ensino e** aprendizagem fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração **das ?Metodologias Ativas?** e ressaltamos que **todos os cursos** observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado ?Metodologias Ativas .? Sobre essa presença da necessidade de desenvolvimento **de Metodologias Ativas**, destacamos:



Na perspectiva **das metodologias ativas de** ensino, os professores devem articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando teoria e prática. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, **as Metodologias Ativas** desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e desenvolvimento das aulas. Também, **?alimentam?** a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa **de ensino que** requer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda **em relação ao** sentido **das Metodologias Ativas**, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: **?O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação?** (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia baseada em problemas: **?Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, **de acordo com** a vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?.** (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição **de todas as disciplinas** do referido curso a utilização no item **?Metodologia?** da expressão Metodologias Ativas: **?No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar **o processo de** ensino-aprendizagem?** (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão **das Metodologias Ativas**, enquanto um pressuposto teórico, observamos no **curso de Arquitetura** e Urbanismo (URI, 2020, p, 26) a seguinte expressão: **?Nesta perspectiva, considera-se que **as Metodologias Ativas** são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?.**

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência **em todos os** PPCs **das Metodologias Ativas**, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente **o ensino e** aprendizagem no contexto de cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem **a leitura de que as** relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas de construção de Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na **?Epistemologia da Educação?** e foi analisada nos PPCs também com os termos **?Epistemologia?, "Epistemológico".**

Importa ressaltar que todos os PCCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões **?Fundamentos Epistemológicos?** ou **?Pressupostos Epistemológicos?.** Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar a relação entre epistemologia e educação, identificamos a proposição



epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: ?Como não há competência sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA, URI 2021, p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e/ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, pode-se dizer que seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, com vistas a dar conta das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte para o desenvolvimento do curso na proposição da sua cientificidade. Ao passo que no caráter metodológico não se estabelece marcadamente por meio de base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. Ou seja, a sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção do conhecimento e não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está na necessidade de uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge na perspectiva da necessidade de compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento

teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram em todos os cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes de 18 cursos, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos quais são os cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética ao longo da redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre o processo de análise dos resultados, essa etapa ocorreu por meio do agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias e com a inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas da análise de conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente a partir da pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação do Ser Humano com as tecnologias da informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, em que a educação superior tem sido ressignificada, concebendo uma "Ambiência Digital" através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos do ensino e aprendizagem. "A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender[...]" (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): "esse "mundo digital" ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais?".

Dessa forma, ao buscar esse sentido para a Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão "ambiência" que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. "No presente estudo, o conceito de ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações



presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam?. (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).

Ainda, no sentido da expressão ?Ambiência Digital?, podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELLO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta **que as atividades** humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam das tecnologias digitais que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais por meio de experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante no processo de formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa **a partir do** questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, um conjunto de fatores, dentre os quais, um processo de formação para as tecnologias que vem sendo realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. Em relação à IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado por meio de diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão N°3(b), observou o domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:

Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais

Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item 'Muito Bom' teve **uma mudança de 34,4%** na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, que se entende que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio **do professor com** relação ao uso das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão **a partir da** prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas 'remotas'. Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir sobre o que representa para o docente ter 'domínio das ferramentas digitais', interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. **No entanto, essa** interatividade é vinculada a dimensão da 'linguagem', ampliando a dimensão comunicativa nas interações com os alunos.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com o uso das ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser constituída por meio de um **processo de mudança** e disrupção no espaço sociocultural **em que os** sujeitos estão inseridos. No entanto, para tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com um processo de formação continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse processo **de ensino e** aprendizagem, em que o ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo a 'necessidade' e 'urgência' do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das 'Ferramentas Digitais' tenha provocado uma 'sensação de domínio' pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos **a formação docente** para o uso das ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível 'pragmatismo' tecnológico exacerbado.

A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com o uso das ferramentas digitais. Em contrapartida, **não é possível afirmar que** traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização.

Ao compreender a educação com base na ambiência digital, **é possível afirmar que**, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital no âmbito da **sala de aula. É possível afirmar que** o uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional **a médio e longo prazo**.

Para aprofundar essas inquietações, a pergunta N° 22 versou sobre a utilização das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, no que se refere ao cotidiano familiar do docente, observamos



uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência de acesso ao 'whatsapp?', chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo 'Youtube' com 75% e 'Facebook' com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de **um contexto de** cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado **o uso de** ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um 'motor' para a cibercultura.

Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010)

Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como '[...] o lugar onde estamos quando entramos **em um ambiente** simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet'. Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos **que não é** aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação **em que os** docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis **de forma instantânea**.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, **em que as pessoas** vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar **para a aula** tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais no processo **de ensino e** aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais **em sala de aula** no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que 'Sim' pretendem utilizar e 9,4% afirmam que 'Não' têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar **a partir do** ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa 'aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras' com nossas inquietações sobre o sentido de 'Domínio' das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa.

De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode ser mais participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão N°22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, de uma nova ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermidiáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos a necessidade de aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, a partir da compreensão docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação no processo de ensino e aprendizagem em todos os cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação se faz presente como uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade no processo de formação.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos compreender que a educação está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação com o ambiente digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou

espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a **tarefa de** desenvolver instrumentos que possibilitem cada vez mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento , que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver competências e habilidades no processo de construção do planejamento das aulas a partir de fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um ?caminho? de formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação da **sala de aula** às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro de uma concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e a existência de uma perspectiva de um Novo Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar o desenvolvimento de um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um ?horizonte? para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais?", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria ?tecnologias digitais? faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender como as tecnologias digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que o uso das tecnologias digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

?Seria a tecnologia um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, **um ponto de** vista que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), ?Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos ? todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática?. E, ainda, na referida autora encontramos ?Uma das características dessas novas tecnologias de informação e comunicação é que todas elas não se limitam aos seus suportes?. (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais **está relacionado com** dois fatores, dentre os quais lemos: ?As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento?.

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

?Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos



, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]?

Diante ao exposto, sobre a relação **do professor com** as tecnologias digitais, foi observada, no questionário , a pergunta Nº4: ?Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas?, com um questionamento organizado com dois pontos de vista, ?antes da pandemia da Covid-19? e ?durante o período pandêmico?.

Com relação a escolha feita pelos docentes, ?a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)?, observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojetor (slides).

Já, ao observar o item ?b) Durante o período de pandemia (2020-2021)? têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do ?Google Classroom?, ?Google Meet?, ?WhatsApp?, ?youtube? e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item .

Segue o gráfico de respostas da questão Nº4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade **a partir da** pandemia Covid-19 em 2020. A relação com as tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: ?Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede? (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda **no que diz respeito** às tecnologias digitais, na questão Nº 16, em que a pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais. Fica explícito, **em todos os** PPCs, no Item denominado: ?Tecnologias de Informação e Comunicação ? (TICs) no processo **de ensino e** de aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm a oportunidade de refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, **as atividades de aprendizagem com** base no projeto, **em um ambiente** estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Inferire ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática

tecnologias digitais **tendo em vista** que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.

Sendo assim, é importante ter atenção **em relação ao** sentido dessas tecnologias e a cultura digital: “[...] a cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas **o uso de** artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...]” (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): “Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?”

Segundo Kenski (2003, p. 125): “O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como “rede das redes”, mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas.

Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas.” Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer no processo **de ensino e** de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e **a importância do** seu envolvimento no processo de conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o “repertório” de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma “metamorfose”, aproximam-se dessa realidade. Trabalhando **a partir da** realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua

prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse desprendimento compreende uma das etapas de uma formação continuada em que é possível aprender a aprender no contexto educacional, em **que o docente** se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, no qual a humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica para o uso dessas tecnologias é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos **a importância do** ?mundo da vida? na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para a escola e o trabalho do professor. ?Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em **que o professor** é o dono do saber e o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico para a educação no contexto de cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização nos processos **de ensino e** aprendizagem. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice versa **para a construção de** um conhecimento que sirva **para a vida** cotidiana?.

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado **pelo uso de** recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. **Por outro lado**, ao desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital.

Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, quais são os principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica?? Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência **em sala de aula**. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida a partir de uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões em torno do ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso **de aprendizagem**.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o uso dessas tecnologias no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?**É necessário que** esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas no processo de formação e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar



, a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência , perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)

Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e conseqüências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel **do professor e** sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está **em sala de aula?** Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em **um contexto de** cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo **por parte do** docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em **um contexto de** cibercultura, **o docente precisa** compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição

de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos desafiadora para os sujeitos do processo **de ensino e** aprendizagem. Nessa abordagem, ao docente que espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea.

Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar **o ensino e**, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?.

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança que a educação vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas??".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão?".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando os alunos a imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas?".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é possível dizer **que não é** posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, **em que os** instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, em que a imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência das organizações e **instituições de ensino**. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o

professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as competências e habilidades **a partir do** mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre **as ?Metodologias Ativas?**.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno **com a intenção de** propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido **das Metodologias Ativas**, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa **as metodologias ativas** como uma possibilidade de ativar o **aprendizado dos estudantes**, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos as características do professor, que envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem **as Metodologias Ativas de ensino**

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso, também, das tecnologias como ferramentas **de aprendizagem**.

A possibilidade **das metodologias ativas** desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, a fim de que possa refletir a sua prática docente **e a aprendizagem dos estudantes**. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, **as metodologias ativas** dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como

participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento **do professor com** enfoque na investigação, descobertas **ou até mesmo** resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran (2018), a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deve exercer sua liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação. Dessa forma, podemos argumentar que o uso **das metodologias ativas** está constituído no pressuposto **que o estudante** assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar **a importância do** rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação **de metodologias ativas** no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o desenvolvimento de valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria **metodologias ativas?**, nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas **Sim?**, os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão Nº 11(a), que interrogou sobre quais **as metodologias ativas**, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: **A Aprendizagem Baseada em Projetos?** com 81,3% de preferência, **Aprendizagem baseada em problemas?** com 56,6% das escolhas e a **Sala de Aula Invertida?** com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item **Gamificação?**, que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico **de metodologias ativas** mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente **afirmar que a** preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: **As metodologias ativas**, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas por meio de um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, **sala de aula** invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), em que **o processo de** autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido a partir de muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades para a educação.

Ainda **sobre a questão** 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e **as Metodologias Ativas**

Fonte: o autor, 2022



Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 ?Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora??., que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. De forma mais ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, **é importante ressaltar que não** há unanimidade entre os participantes sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica na prática docente com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem **a necessidade de** uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, no contexto de uma relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem deixar de considerar a integralidade no processo de formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões como ?**O uso de** ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos bem como o protagonismo do aluno frente aos novos desafios da educação? (professor ?a?). **Por outro lado**, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!?. (professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está a flexibilidade de uma postura docente **que não é** mais de uma única referência de conhecimento, mas de uma compreensão de que a construção do conhecimento é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:



Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, a partir da compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: "Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?"

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar o que o aluno realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas no processo de desenvolvimento e avaliação pedagógica. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) "Cada aluno tem uma forma de aprender?".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com o processo educativo.?"

Fazendo o resgate da "fala" dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos de aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas? (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do "sujeito" de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e "depende" enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em que o professor "f" afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso a importância de variar as metodologias.?"

Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em um contexto de aprendizagem com jeitos diferentes?, temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente "g" expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e "h": "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender?".

Observamos que a partir das respostas, a compreensão do processo de aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de que o estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação a partir de uma



nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), ?é necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora da **sala de aula** e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que** estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo **a capacidade de** reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto **de ensino e** aprendizagem, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar para a liberdade, para autonomia, com vistas a transformar a sociedade?.

Ainda em relação à questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, **por parte do** professor , relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender **que o professor** não será mais o principal protagonista , em aulas puramente expositivas. As necessidades de um novo mindset deverá entrar **em sala de aula para** realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção de mudança de uma visão metodológica. Nesse entendimento, **as metodologias ativas** são compreendidas dentro do contexto de uma educação em movimento, em **que não é** mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial o que o aluno QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que existe uma **relação com o** estudante, que precisa ser consolidada a partir de uma ação de autonomia e busca do saber. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos **do professor e** tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado no desenvolvimento **de metodologias ativas**. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor passa a ter a função de mediador e consultor do aprendiz. E a **sala de aula** passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença **do professor e** dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio **que envolve a** comunidade



educacional como um todo e que expressa **uma mudança de** postura dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe **a tarefa de** projetar sua aula em um contexto em **que o estudante** seja instigado a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso ao desenvolvimento de um ?produto? e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. **Nesse sentido:**

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, **em todos os** níveis, onde **estudantes e professores** aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma **aprendizagem, a partir do** protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados no processo de entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com **seu processo de aprendizagem**. Acredito sim, que o aprender é um processo misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento **de metodologias ativas**. No entanto, encontra uma realidade educacional em **um contexto de** uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, em **que o estudante** recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, **a necessidade de** compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais **a expectativa de** uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica para as práticas, nossa interpretação é de **que o docente** percebe um mundo em transformação, uma dinâmica **de ensino e** aprendizagem demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia **em sala de aula, a** releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças no processo de humanização, na fala dos sujeitos, representa **a necessidade de** uma resignificação desses processos **de ensino e** aprendizagem. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo ?físical? em que ele vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria ?Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer

presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas um conjunto de inovações no desenvolvimento dos **cursos de Graduação** da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE, PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre o **Trabalho Discente Efetivo (TDE)**:
?Questão 6(a) Quais são os desafios no desenvolvimento **do Trabalho Discente Efetivo??**

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?,?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, **em relação ao** desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos **cursos de graduação** ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos **na compreensão do** conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.**Fazer com que** o acadêmico entenda a importância de fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, **em que os** sujeitos do processo **de ensino e** aprendizagem **são desafiados a** ressignificar o sentido **de sua** experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta **a partir da** questão analisada. Ou seja, o TDE demarca **a** necessidade de uma dinâmica **de sala de aula em que os** objetos de conhecimento dialoguem com o



mundo que vai além da **sala de aula**. A aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.

Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida de que **o TDE está** localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por **todas as disciplinas**. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência **do TDE**.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue com o mundo do trabalho. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer ?são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda **não ter tido** contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??, obtivemos 56% **dos professores que** já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos **o número de professores que não** trabalham ainda **tendo em vista** que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, **em que os** pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) **Ter uma boa** ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando se faz presente.
- (c) Que os alunos compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. **Entretanto, é preciso** refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa.

Entendemos que a Graduação Ativa compreende **uma mudança na** forma de vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" **de ensino e** aprendizagem de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;



No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias **para as atividades de** extensão, não há um planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais **de um curso** entra em contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste **ao longo do tempo**.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma relação com as perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar na forma de compreender **o processo de ensino e** aprendizagem. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das "caixas" **de ensino e** aprendizagem" e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, **em que os** cursos dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar **a partir da** Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, **Coordenadores de Curso** e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria sobre a "Organização Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e "b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico ...necessário nesse novo modelo do Ensino Superior?".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações", "autonomia" e "novo modelo" despertam para o interesse docente **em relação ao** desenvolvimento de uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, cada vez mais é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, **na maioria dos** casos, deixam para resolver somente no final do período".

As expressões, envolvendo "limites intermediários", "final do semestre", apresentam a preocupação docente **em relação ao** desenvolvimento **das atividades no** decorrer do processo de construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, em que a timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) em **que o estudante** deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar no desenvolvimento de atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho **em sala de aula** desconectando o aluno do seu celular".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular", que suscita uma **reflexão sobre o** sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento **das atividades propostas**. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto

sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) ?a familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?.

Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão N°10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram **que devem ser** no ?formato híbrido" e presencial, ao passo que 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. O entendimento da relação entre o físico e o digital, na construção do fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição **de uma mudança** crescente em relação à concepção de ensino, remete **à reflexão sobre** as transformações que estão ocorrendo no âmbito da educação. Com relação ao formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores no sentido de promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos **que o docente** vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Nesse sentido, **é possível afirmar que as** relações humanas têm sido pautadas em meio a uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, é o fato de 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor uma perspectiva de formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o ?Novo Humanismo?? Conseqüentemente, ela está nos dando a possibilidade de repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a



categoria ?Organização didática dos PPCs?, conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, em relação à tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos no processo de formação acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar **de ensino e** aprendizagem, além de uma integração muito forte da Universidade com **a comunidade acadêmica** e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): ?[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?.

Dessa forma, entendemos a educação superior **a partir da** cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado a partir de uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência contemporâneos. Estamos **diante de um** neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, **a partir do** ?Novo Humanismo? e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, em que o físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que **a partir da** relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades de analisar as relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos processos **de ensino e** de aprendizagem entender **a necessidade de** uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no uso das tecnologias **que não é** limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos **na**



compreensão do ato cognitivo e vivencial **de aprendizagem**.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases para o desenvolvimento epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. **Não é possível** desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte de esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, no processo educacional, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, para que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar **a partir do** Humanismo Digital, espaço **em que as** redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente ao longo da história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, é preciso que durante **o processo de formação docente** sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica **afirmar que a** ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, o uso das tecnologias digitais é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização de processos de aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, **diante de um** Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias de informação e de comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar nos processos **de ensino e** de aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos **a percepção de que** todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de

nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço por meio de múltiplas formas de interação humana e compreendido na **relação com o** Novo Humanismo, com base em a complexidade humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital passa a ser compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar as relações que compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, em que o espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar na forma de compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão as relações que envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura **com a educação**, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática e de uma evolução do processo civilizatório. Além disso, **construindo um contexto** artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação de valores e novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado suas relações com o Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, **em que as** relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas do ser humano têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. **No entanto, essa** característica de adquirir nova consciência faz parte do processo histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo

influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:

Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária **ao desenvolvimento da** formação no ensino superior.

A sustentação **das metodologias ativas** está vinculada a uma concepção epistemológica, em que a própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori para o desenvolvimento dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação ao conhecimento e sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): ?o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?.

A ideia da complexidade, **a partir do** tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de conhecimento e o mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na relação com as tecnologias digitais, **o estudante não** deixa de ser humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital



Fonte: o autor, 2023

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em um conjunto de condições do ser humano, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, **não é possível** desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar **a partir do** Humanismo Digital, contexto **em que as** redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para **as Metodologias Ativas** que usam tecnologias digitais, **a partir do** Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de ?ferramentas? diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral da formação de professores sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;



compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.

2º Etapa: Metodologias Ativas **a partir da** vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica **a partir da** humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento **de sua formação** profissional (liderança, trabalho em equipe, relacionamento?);
desenvolvimento, **a partir da** mediação e/ou e mentoria docente, de um projeto de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa do processo de ensino com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, **a partir da** cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados **e de forma** colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas **a partir da** construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe **a tarefa de** compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui ressalto minha tese, de que a educação vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, **Metodologias Ativas e** Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a

"interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais **das metodologias ativas** que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do ensino e aprendizagem a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação **a partir da** Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, **as metodologias ativas** passam a compreender que o ser humano passa por um processo de transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como uma forma de integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para



essa nova relação do estudante com as competências e habilidades **de sua formação** profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência multidimensional, em **que o estudante** é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações interpessoais e vivências **de situações de** trabalho em equipe e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos **cursos de Graduação** Ativa, pode ser vivenciado a partir de maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão.

A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista no processo **de ensino e** aprendizagem, **em que as** inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não **é um ?ponto** final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação **está em constante** transformação, existe em **um contexto de** mudança, não somente no processo **de ensino e** aprendizagem, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. **A partir da** compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e **da teoria da** Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente **as Metodologias Ativas** que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de **novas?** relações constituídas em meio às tecnologias. **Por isso, o** humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para o desenvolvimento de práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que **o ensino e a aprendizagem** estão imersos em uma vivência **fisital?**, em que o **físico?** e o **digital?** estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo

apresentadas no contexto de um ?mundo híbrido?.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações **ao longo do** percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva do ensino e aprendizagem, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus **cursos de Graduação**, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada por meio dos PPCs. Em todo o conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando a questão da cibercultura com a proposta da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia de um ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em **um contexto de** integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões de uma sociedade global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações de trabalho e demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão **sobre a importância** da alfabetização midiática, **no que diz respeito** à socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa no sentido de construção de espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto **das metodologias ativas, em que as** relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular e de seu planejamento das aulas.

Sendo assim, **a partir da** aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabeleceria de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão **a partir da Teoria da** Complexidade (Morin, 2003).



A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência acadêmica em que o Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral. A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida a partir de forma conjuntural e holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão **sobre a importância** da personificação, orientação e uma dinâmica **de ensino e** aprendizagem, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, **o estudante, não** é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas **ao longo do** percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe um conjunto de fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em um conjunto de fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, **em que as** vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. Podemos dizer que a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, em **que se tem** um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se



reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.

Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu por meio de um conjunto de etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a ?ambiência digital? despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para com o ?mundo digital?. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento **foi fundamental para** compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a ?ambiência digital? desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na **relação com os** objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, sobre as ?tecnologias digitais?, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso para o desenvolvimento das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa **para com a IES** e o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades no desenvolvimento de uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender que as ?ferramentas digitais? vão muito além de um conceito de ?ferramenta?. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar a educação **a partir do Humanismo Digital, em que as** tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, como parte de um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a compreender as relações da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria ?Epistemologia da Educação? despertamos o interesse quanto à releitura de quais são os fundamentos epistemológicos que circundam **as metodologias ativas** com **o uso de** tecnologias digitais. A pesquisa nos apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte **dos docentes para** com **as metodologias ativas**, pois observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico no uso das tecnologias digitais. **Nesse sentido, a** interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria ?Metodologias Ativas? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da



formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da IES, nos projetos de cursos e com a prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar um sentido ao Humanismo Digital.

Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o processo de ensino e aprendizagem pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações de construção de competências e habilidades voltadas para a formação profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as crenças estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, a partir do planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico por meio de um projeto com características inter/transdisciplinares, em que a prática de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento.

Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, por isso, o trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros da educação.

A humanidade está em constante transformação e as relações que esse humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo a partir da dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária a partir do Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros.

A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar um conjunto de fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o ensino e aprendizagem.

À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na **sala de aula** pode ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes tempos e espaços e **o ensino e** aprendizagem são ativos e partem desse pressuposto na prática **das metodologias ativas**.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, **as metodologias ativas** que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção **de Metodologias Ativas** com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender **esse processo de** humanização que circunda as TDICs e que está cada vez mais presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: **Ministério da Educação**; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: **Ministério da Educação**, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências **que os estudantes** precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e

tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: **As metodologias ativas e** a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora Paz e Terra, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>. ISSN 2175-6236. https://doi.org/10.1590/2175-623646599.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. **Porto Alegre**: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões:
FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília- DF,

2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELLO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. **O que é virtual**. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n.4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, **formação docente e** práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

- MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.
- MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999
- OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Silvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.
- PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.
- SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades **de aprendizagem e** o papel do professor. 1ª Ed. **Porto Alegre**: Mediação, 2012.
- SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: **Ministério da Educação**; SEED, 2012
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011



URI. Projeto Pedagógico do Curso de Administração ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 - Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico de Educação Física ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021,Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção ? Graduação Ativa.Resolução Nº



2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico **do Curso de** Engenharia Química ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2883/CUN /2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico **do Curso de** Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico **do Curso de** Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.Projeto Pedagógico **do Curso de** Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS: URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento sobre **o Trabalho Discente Efetivo**. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão nos **Cursos de Graduação** da URI.Resolução no 2771/CUN/2020. Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI ,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um



ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos?

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

b) Atualmente

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

4) Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet

WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting

Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio

Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet

WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting

Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio

Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Quais são os desafios no desenvolvimento **do Trabalho Discente Efetivo?**

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos **cursos presenciais de Graduação** ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?



Sim Não.

Se sim, Qual?

Devam seguir somente presencial;

Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;

Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;

Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;

Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.

100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em sala de aula?

Sim Não

Se sim, marque quais:

Design Thing

Cultura Maker

Aprendizagem baseada em Problemas

Aprendizagem baseada em projetos

Sala de aula invertida

Aprendizagem entre pares

Gamificação

Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

Banco de questões para elaboração de testes

Software para correção dos testes

Debate entre os alunos

Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

Sim. Quais? _____

Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?



() Sim. Quais? _____

() Não

20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

() Concordo plenamente

() Concordo parcialmente. Por quê? _____

() Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

() Sim

() Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?



ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINO TRABALHOS

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINO TRABALHOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL03
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25
(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaINSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática **dos professores dos** cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação De Professores; PedagoEducação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta **às demandas da** ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas

;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
(31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA
A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em açãoSilvana Corbellini
2015Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; MapasEDUCAÇÃO (42001013001P
5)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e
organizada em projetosSidinei De Oliveira Sousa2015Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL,
Projetos.EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA
FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)
Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre **a formação docente** ? o caso de uma instituição
privadaChristianne Barbosa Stegmann2019Ensino Superior;Formação De Professores;Metodologias
Ativas.EDUCAÇÃO (33006016005P7)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de
avanços e desafioRobinalva Borges Ferreira2017Metodologias Ativas;Educação Superior;Estudantes
;Avanços;DesafiosEDUCAÇÃO (42005019001P0)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
Indicadores **de metodologias ativas** com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto
federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza2019Paula Patricia Barbosa Ventura2009
Metodologias Ativas;Prática Docente;Tecnologias Digitais;Gestão Pedagógica.EDUCAÇÃO
(22001018001P9)UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'Bruno Amarante Couto Rezende
2018Gamificação;Metodologias Ativas;Práticas Docentes;Formação Docente;Ensino E Aprendizagem
EDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI
Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre
uma prática pedagógica e **a percepção dos** alunosMarcelo Da Silva Reis Candido2018Metodologias Ativas
;Aprendizagem Significativa;Inovação;Educação Superior;Saberes PedagógicosEDUCAÇÃO
(32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI
Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso **das metodologias ativas** nos cursos superiores
tecnológicos da universidade TiradentesNataniel Pimentel Barreto2019Metodologias Ativas;Tecnologias
Da Informação E Comunicação;Formação DocenteEDUCAÇÃO (27002012003P1)UNIVERSIDADE
TIRADENTES
Olhares outros para **as metodologias ativas** no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano
'Delle Cristina Pereira Pupin2018Metodologias Ativas;Nova Metodologia;Ciências Contábeis;Ética E
Estética;Cuidado De Si E Do OutroEDUCAÇÃO (33050015004P1)UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superiorLivia Raposo
Bardy Ribeiro Prado2018Inovação Na Educação Superior;E-Learning;M-Learning;B-Learning;Abordagem
Construcionista Contextualizada E Significativa;Formação Docente Permanente
EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação
Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zaremba2013Revista Historia de La Educacion
Latinoamericana ; Políticas Educacionales ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La



Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education
La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio2014Educación Moderna ; Epistemología de
La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ;
Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ;
Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico
A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre **a Formação Docente**
Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; Formação de
Professores ; Epistemologia Da Educação
Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson
Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ;
Educação ; Educação a Distância ; Comunicação
A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento
; Convergência ; Cibercultura
A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson
Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos
Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos
2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;
Humanidades digitais, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational
Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ;
Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital
Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education
Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacionalClaudio Zarate
Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)
Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia
Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária



Nutrição
Pedagogia - Anos Iniciais
Pedagogia - Anos Finais
Psicologia

Categorias Questões Analisadas
Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22
Tecnologias Digitais 4, 16
Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)
Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21
Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração
Agronomia
Arquitetura e Urbanismo
Ciências da Computação
Educação Física Bacharelado
Educação Física Licenciatura
Engenharia Civil
Engenharia de Produção
Engenharia Elétrica
Engenharia Mecânica
Engenharia Produção
Engenharia Química
Engenharia de alimentos
Medicina Veterinária
Pedagogia Anos Finais
Pedagogia Anos Iniciais
Nutrição
Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ? **Metodologias Ativas?** e ?Cibercultura?, em uma **instituição de Ensino Superior**, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços **de aprendizagem**. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão



sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e **metodologias ativas podem** estar presentes no cotidiano **dos professores de ensino superior** em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo **para que a** educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem **em cursos de** engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul?, apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, **em relação ao** que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar **o processo de avaliação da aprendizagem**. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados **com a sua** participação serão: contribuir para novos referenciais **no que diz respeito** a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando **a inserção das Metodologias Ativas** na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. **Os resultados, dos** questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (por meio de fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. No que se refere ao tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. **Com relação aos** resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações que se referem aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação

=====

Arquivo 1: Tese-Fernando_Battisti.docx (40509 termos)

Arquivo 2: [http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V Jornada de Didatica e IV Seminario de Pesquisa do CEMAD Saberes e praticas da docencia - eixo 2/CURRICULO E METODOLOGIAS ATIVAS.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V_Jornada_de_Didatica_e_IV_Seminario_de_Pesquisa_do_CEMAD_Saberes_e_praticas_da_docencia_-_eixo_2/CURRICULO_E_METODOLOGIAS_ATIVAS.pdf) (1276 termos)

Termos comuns: 175

Similaridade: 0,42%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento

[http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V Jornada de Didatica e IV Seminario de Pesquisa do CEMAD Saberes e praticas da docencia - eixo 2/CURRICULO E METODOLOGIAS ATIVAS.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V_Jornada_de_Didatica_e_IV_Seminario_de_Pesquisa_do_CEMAD_Saberes_e_praticas_da_docencia_-_eixo_2/CURRICULO_E_METODOLOGIAS_ATIVAS.pdf) (1276 termos)

=====

URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2023

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao **Programa de Pós-graduação em** nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade
URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus
Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de **Programa de Pós-Graduação** ? Mestrado em Educação.
Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.



Disciplina

Tese

Linha de Pesquisa

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos de trabalho e estudos.

Ao **Programa de Pós-Graduação** PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas ao longo da minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.



?Vivemos um destes raros momentos em que, **a partir de** uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica **para as Metodologias Ativas** que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido a partir da problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das **Metodologias Ativas e do Humanismo Digital**? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE) nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu a partir do estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida **por meio da** análise de conteúdo de Bardin (1977), **no qual, a** partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre os resultados da pesquisa, **tem-se a** proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído a partir da intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que a partir da compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado a partir da cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: **Metodologias Ativas.** Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT



Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG???..?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN?????????????..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????.?????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante



PI?????????????????.?????.??????Projeto Integrador
PPC?????????????????????.???..Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação
TDE?????????????????????????????..Trabalho Discente Efetivo
URI?????.?...Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)20
- Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
- Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
- Figura 5 - Câmpus da URI105
- Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
- Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
- Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
- Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
- Figura 10: Humanismo Digital117
- Figura 11: Metodologias Ativas120
- Figura 12: Projetos Integradores122
- Figura 13: TDE na matriz curricular125
- Figura 14: Ferramentas Digitais144
- Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais153
- Figura 16: Inovação nas aulas157
- Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino159
- Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas164
- Figura 19: Organização Didática dos PPCs175
- Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
- Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
- Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
- Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
- Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
- Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187



LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27
- Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?30
- Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?31
- Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES35
- Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos36
- Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)139
- Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais140
- Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar142
- Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula148
- Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais155
- Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas162
- Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais163
- Gráfico 13: Aulas após a pandemia174

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Metodologias Ativas28
- Tabela 2: Epistemologia da Educação30
- Tabela 03: Cibercultura32
- Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas37
- Tabela 05: Análise de publicações41
- Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....138
- Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....138
- Tabela 8: Categorias de análise134

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01: PPCs analisados116
- Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa136

SUMÁRIO

- 1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES16

1.2	Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa	21
1.3	Contextualização da Pesquisa	22
1.4	Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior	26
1.4.1	Análise quantitativa	27
1.4.2	Análise Qualitativa	36
2	DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL	46
2.1	Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?	51
2.2	Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)	60
2.3	Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRANGER A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL	74
2.4	Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital	86
3	METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	102
3.1	Pesquisa Documental	103
3.2	Pesquisa de Campo	105
3.3	Sujeitos da Pesquisa	108
3.4	Coleta dos dados	109
3.5	Análise de Conteúdo	110
3.6	Descrição da pesquisa de campo	112
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	115
4.1	Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa	115
4.1.1	Projetos Integradores (PI)	118
4.1.2	Trabalho Discente Efetivo	123
4.1.3	Disciplinas EaD	126
4.1.4	Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa	128
4.2	Pesquisa a campo	134
4.2.1	Ambiência Digital	137
4.2.2	Tecnologias Digitais	146
4.2.3	Epistemologia da Educação	151
4.2.4	Metodologias Ativas	158
4.2.5	Organização Didática dos PPCs	169
4.3	A configuração do Humanismo Digital	176
4.3.1	O Humanismo Digital e a Graduação Ativa	186
5	TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS	190
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICES	205
	APÊNDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim	205



1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no ensino e na aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no desenvolvimento da humanidade. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma ?física?, representada por um conjunto de realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de ?inquietações? e ?investigações? desenvolvidas no **Programa de Pós-graduação em** nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: ?Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias?, que buscam fomentar as investigações **no âmbito da formação de professores**, da docência na cultura digital e no **ensino e aprendizagem, a partir de** diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias ? GPET, do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos **a necessidade de** dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência dos sujeitos de aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das ?Metodologias Ativas?, tendo em vista **o processo de** disrupção educacional, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por ?tecnologias digitais? nos processos **de ensino e** de aprendizagem, com uma série de inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).



[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse **processo de ensino e aprendizagem** digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, a proposta de pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das **Metodologias Ativas e** do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, **Metodologias Ativas** e Cibercultura?, em uma instituição **de Ensino Superior**, no contexto de uma **Graduação Ativa** em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como uma forma de orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada **Teclando as primeiras reflexões** que está subdividida nos seguintes itens: **infográfico da tese**, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, **contextualização da pesquisa** e **estado do conhecimento**?

Na sequência, o segundo capítulo, discute **a fundamentação teórica** com uma proposta de artigos, sendo intitulado: **Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura**", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura, o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das **Metodologias Ativas** nos cursos de **Graduação Ativa** do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante **do conceito de** novo **humanismo digital** contemporâneo;- identificar, a partir do estudo epistemológico das **Metodologias Ativas**, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, a partir da pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia **e Metodologias Ativas**;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, **Metodologias Ativas e** Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e **Educação Superior**;

O terceiro capítulo denominado **Metodologia e Organização da Pesquisa** está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a **Análise e Interpretação dos Dados**?, com a pesquisa documental

desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito a partir da pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EaD)?.

[3: A partir da Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar as tecnologias de informação e comunicação à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando o processo de ensino mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discorreremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir com a educação no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo em que a educação está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida em que as relações humanas estão em constante movimento em meio a uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador da educação.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade em que vivemos e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar a forma de planejamento e concepção de práticas educacionais. Dessa forma, a própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)



Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto **de ensino e aprendizagem**, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte de um contexto educacional em que ainda não se tinham possibilidades ciberculturais, **com o mundo** das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente **a partir de** minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes.

Após o Mestrado em Educação, sobre a questão das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção da Autonomia do Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaró, ano de Defesa, 2013.]



Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e impulsionou minhas vivências **com o mundo** digital em escalas maiores junto à **formação de professores na** própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para com o uso das tecnologias digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma ?videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ?ferramentas digitais? em aula, ainda no contexto de aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos ao longo do doutoramento. Por isso, é possível dizer que essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação pessoal e profissional, em que as relações entre teoria e prática são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e **metodologias ativas** têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos que permeiam as atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica para o **uso de Metodologias Ativas** com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, a possibilidade de poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar a educação, que se apresenta **em diferentes contextos** de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender **a necessidade de** ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, a partir do viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações no contexto da cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas **as Metodologias Ativas** enquanto possibilidade de ampliar o espaço de construção de conhecimento projetado com base em uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar os processos de aprendizagem, por meio das Metodologias Ativas, ampliam **as possibilidades na** formação pessoal e profissional diante dos desafios

pertinentes na vivência do mundo do trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a perspectiva de repensar o ensino e a aprendizagem frente à cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões a necessidade de repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos a necessidade de compreender com mais profundidade epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada a partir do próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das competências e habilidades da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um objeto de estudo, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto de desenvolvimento do estudante ao longo de sua formação e, por isso, é possível propor uma intersecção, que envolve o entendimento do Humanismo Digital, a partir da Cibercultura, do Novo Humanismo e da Teoria da Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender o sentido de uma educação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, o pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar o processo de aprendizagem retirando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e dos diferentes espaços de aprendizagem quando se fala, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender que a prática educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao uso das tecnologias. Essa pesquisa quer evidenciar a necessidade de compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua para a formação superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? que contribuem para a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir das Metodologias Ativas pensadas na construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais ser visto como mero espectador, uma vez que pode participar ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, com o uso de diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com o uso de Metodologias Ativas e sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente.

Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo em nível de Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? em relação ao nível de Ensino Superior no Brasil, quanto à proposta deste projeto de tese de Doutorado em Educação.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva quali-quantitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas

desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às **instituições de Ensino Superior** que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1: Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO** obteve mais publicações sobre **as ? Metodologias Ativas?**.

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas **a partir de** diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado **do Rio Grande do Sul** teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL** (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da Educação?".

Para o descritor "Cibercultura", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011 (30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas?" e, originadas **a partir de** diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital?" e "Graduação Ativa?" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência em "Todos os itens?" e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas?" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino?" e **"Metodologias Ativas?"** obtivemos um resultado de 65 artigos. Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet?" e "Cibercultura?" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação?" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital?" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. Em relação ao descritor "Graduação Ativa?" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as

análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos **por meio do** termo ?AND?.

Na descrição ?Metodologias Ativas? AND ?Epistemologia da Educação? obtivemos de resultado 01 pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas ?Cibercultura? AND ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida em relação à composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada **a necessidade de** busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar esse processo de reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa no que concerne ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas em nível **de Ensino Superior** a partir do resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , tendo em vista a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de



licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia?, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem **o contexto do** projeto denominado: Estudos sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a **Formação de Professores**.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem **o contexto do** projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas ; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma **aprendizagem baseada em problemas** e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela **Pontifícia Universidade Católica de Campinas**. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ? **Formação de professores** e práticas pedagógicas? e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; **Formação de Professores**; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa : ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem **o contexto do** projeto denominado: RIES - Qualidade **da Educação Superior**. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores **de metodologias ativas** com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela **Universidade Federal do Ceará**. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A



pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.

?Metodologias ativas como proposta pedagógica **no processo de formação** em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem **o contexto do** projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação Docente.

?Olhares outros **para as metodologias ativas** no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras **na educação superior**?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, **Ensino e Aprendizagem**? do **Programa de Pós-graduação em Educação**. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação **na Educação Superior**; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento a partir do Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise a partir da busca da configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é importante ressaltar que a constituição dessa fase ocorreu **por meio da** abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, em nível **de Ensino Superior**.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, tendo em vista a abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir a análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da



educação?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, do ano de 2013 e que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a não adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa. Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante a crise educacional e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo de formação de professores, em que há uma investigação aprofundada nos cursos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão a presença de: educação especial, formação de professores, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, tecnologias da informação e comunicação, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante diálogo entre as relações de possibilidade do sujeito com as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente a partir da noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017.

O estudo debate sobre "Humanidades Digitais" e a abrangência e espaço da "cibercultura". Na relação entre as "humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura, humanidades no limite e tecnologias de informação.

"Cultura digital e educação: a **formação de professores** no atual contexto informacional" de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre a **formação de professores no âmbito da** cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido da escola e da formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais em **sala de aula**. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

"Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia" de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ? TDICs como um aspecto contribuinte à prática pedagógica do professor do Ensino Superior. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de construção de saberes e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação e as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo no que se refere ao PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto do Ensino Superior nas IES onde está o PPGEDU? Os "silêncios" do "Zero" produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo "Novo Humanismo" pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um "horizonte" pedagógico a ser pensado, uma vez que essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões "Graduação Ativa" já estabelecida na Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, também está inspirada nas "Metodologias Ativas" que fundamentam e que fazem realmente questionar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ? PPCs dos cursos de graduação seu viés "ativo" no fazer pedagógico, uma vez que norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS **METODOLOGIAS ATIVAS** A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das **Metodologias Ativas e** do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do "Novo Humanismo" (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o "Humanismo Digital" na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na

contemporaneidade. Essa ação é feita **por meio do** resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico **a partir de** suas teorias gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), em torno de uma nova compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para com as "Tecnologias Digitais? que envolvem **as Metodologias Ativas**, no sentido de não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto dessa forma, o uso dessas tecnologias digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia **no processo de ensino e aprendizagem**.

A fim de fundamentar **as Metodologias Ativas** com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo "demarcados? por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LE MOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade ao longo da história. Sede da racionalidade tecnológica e do "pensamento mágico?.

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e **faz com que** cada pessoa possa se tornar uma "emissora?", com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há a possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir da realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão das Tecnologias Digitais de Informação e



Comunicação (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem com a educação.

Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre **as Metodologias Ativas**, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Tais projeções metodológicas a partir do ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, de uma série de teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito **e sua interação** nos processos de aprendizagem que podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, a perspectiva de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e **Sala de Aula** Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em que não se tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida , essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no **ensino e aprendizagem**. Ao buscar um sentido epistemológico **para as Metodologias Ativas** , também há necessidade de refletir sobre essas **formas de ensino e aprendizagem** que carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços **de ensino e** aprendizado torna-se uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do mundo do trabalho, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade do **papel do professor** e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do ensino e da aprendizagem nos faz refletir sobre a relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos e o estudante deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica . A postura do estudante na perspectiva das **Metodologias Ativas** é essencial **no processo de** aprendizagem. Dessa forma, também, é preciso repensar **o papel do professor** nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado pelo **uso de Metodologias Ativas** que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do ?eu? em um múltiplo de relações cada vez mais expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é participe ativo nesse processo. Dessa forma, a educação é parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças de processos **de ensino e aprendizagem**. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço de



desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre o **ensino e aprendizagem** no contexto de cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais

Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes a partir da passividade dos processos de aprendizagem; “[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na **sala de aula** sem, antes, repensar o **papel do** aluno e do professor.” (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando afirma que o digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação **e formação de professores**.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, a partir da criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de repensar nossas práticas educacionais no contexto de cibercultura e o professor como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência **com metodologias ativas**. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente **as Metodologias Ativas** na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se **a necessidade de** estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: **Metodologias ativas**. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, tendo em vista que não bastam apenas informações para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem cada vez mais do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e



interação com os fatos atuais, movimento esse que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço significativo **no processo de ensino-aprendizagem** dos estudantes, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às Tecnologias Digitais, uma vez que sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser cada vez mais relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido das Metodologias Ativas, no que se refere, aos critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, **as Metodologias Ativas** perpassam pela perspectiva de pensar a Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo **e sua interação** ativa com os processos de aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do ensino. Ou seja, é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam **a necessidade de** aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o



conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que "a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive."

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é uma atividade de **mera transmissão de** conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, **as Metodologias Ativas** permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas **para que o processo de ensino e aprendizagem** dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 **Metodologias Ativas** a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes **estão cada vez** mais cedo tendo contato **com o mundo** digital. **As Metodologias Ativas, por meio** das tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar o **ensino e aprendizagem**, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as "Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) não são apenas a Internet, e sim, um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem."

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam que

A prática pedagógica do professor precisa desafiar **os alunos a** buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela

problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de **uso de Metodologias Ativas** parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e o que se espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar **que as Metodologias Ativas**, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas e a cada momento estudantes e professores têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais **no processo de ensino e aprendizagem**, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que **estão cada vez** mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como o uso das novas tecnologias serve para tornar **o processo de ensino e aprendizagem** mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que **“a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?”**.

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas **de ensino**.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora **para que o** aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)



A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do **papel do professor** nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas **de ensino e aprendizagem**. Nesse sentido:

Para **que a educação** atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, ?as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, **o papel do aluno**, **o papel do professor** e o uso da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, **as Metodologias Ativas** dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca **o papel do professor** como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida **no que diz respeito ao** domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam **o processo de ensino e aprendizagem**.

Considerações Finais

O ensino **e a aprendizagem** são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades **de Metodologias Ativas** pode tornar as aulas significativas, em que as aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas **com as metodologias ativas de ensino**, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar **as Metodologias Ativas** com o propósito de alavancar **o processo de ensino e aprendizagem** dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes **da área da** Educação, enquanto **inserção de metodologias** diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital **não pode ser** vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em **que o estudante** é ?receptáculo? de informações.

A educação refaz-se enquanto ?organismo vivo? e ?complexo? de atuação sociocultural e como capaz de

se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender **que o estudante** aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, em que a atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito a partir da criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar o **ensino e aprendizagem** a partir da leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta **por Metodologias Ativas de** construção dos saberes, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender a importância de ter uma base epistemológica para **o uso de metodologias ativas**. A compreensão de por que fazemos à luz da teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas **para uma Educação** inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Pdf>; Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. **Disponível em: https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido**. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-

Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em: < http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf >; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed, - Campinas, SP, Papyrus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto de cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura **na perspectiva de sua relação com a prática docente** e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva do Ensino Superior. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?,



ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais no contexto de cibercultura apresenta elementos que compõem a busca de um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas no que se refere ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Nesse sentido, ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço? debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas que, no contexto de pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala das Tecnologias Digitais em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso o processo de formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico no uso das tecnologias.

Sabemos que embora a discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais de aprendizagem com aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando o professor tem suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência em seu fazer. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos



espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados a partir da base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no **desenvolvimento deste estudo**, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral **que a educação**, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequado às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão **presentes no cotidiano** educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os



aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário que o professor reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão 'impacto' das tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias em **sala de aula** e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, em que se constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): 'Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o **conceito de aula**, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.'

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser cada vez mais relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran,



Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias: "[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]."

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão "inter" e "intra" relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica.

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) "[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro "modus" de ser e fazer educativo: "É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo" (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente a necessidade de discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. "Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos" (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da sala de aula se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o

professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na **sala de aula** ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço **da sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que **através de uma** ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que ?expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, **faz com que** o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar **no processo de ensino e aprendizagem**. Sociedade da informação, era da



informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo a partir do uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), "O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?". Quando existe a perspectiva de pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, é possível observar, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): "A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui a partir da ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo o que o cerca". (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu "modo" de interação global e local.

Percebemos **a necessidade de** pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas em **sala de aula**. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: "As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?"

O uso da tecnologia, que está em todos os campos do conhecimento, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos **de ensino e aprendizagem** no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que alunos e professores têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, **faz com que** os sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade atual como um local em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com a diversidade de outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.



Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo se torna cada vez mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.

Compreendemos que a **sala de aula** não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): "entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o sentido das interfaces em relação à questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: "Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá". Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os "membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários" (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente **o uso de** tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no **ensino e aprendizagem**. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de "novas" práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras formas de aprender e ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas **Instituições de Ensino**.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta "manusear" a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): "a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador?".

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em que o professor é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica em relação ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do

mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em **sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim , **a necessidade de** formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço **na Educação Superior**.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; **MORAN, José Manuel** (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas **para uma educação** inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da **Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As **Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e **o papel do professor**. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL [6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹
Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo



ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva **e sua relação com a prática docente**. Posteriormente, estudar as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespacio en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una internacionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespacio. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespacio", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialéctico y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespacio. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we



studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados **a partir de** Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca "aprender a aprender"?".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais **e o contexto** de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar a prática educativa, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger



(2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: ?Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?. Nesse contexto, o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é objeto de estudo, mas ponto de partida para o sentido do educar.

Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] a **necessidade de** transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão **presentes no cotidiano** educacional como o ?ciberespaço?, em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada ?Inteligência Coletiva?, **na qual a** cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar,



compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, "[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]".

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão "inter" e "intra" relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivamente possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: "a educação é um processo de toda sociedade? não só da escola? que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis?".

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), "[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem? a exemplo do Moodle e semelhantes? que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é "modus" de ser e fazer educativo: "É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez,



facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.

Nesse caso, a participação ativa do aluno **no processo de** aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com **a autonomia do** aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço **da sala de aula** se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na **sala de aula** ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço **da sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa que o professor vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que **através de uma** ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar



educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkine (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino e aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, de acordo com Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no

qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente. Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em **sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento e **a necessidade de** ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas **para uma educação** inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.
- DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, **jan./abr.** 2011.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As **tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e **o papel do professor**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL
EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar **o conceito de** Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, **por meio da** compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, **no processo de ensino e** de aprendizagem. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta



profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la gnosiología filosófica demostrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta a concepção de ?Humanismo Digital?, **a partir de** sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente e o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital **no processo de ensino e** de aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte da prática docente diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação **no processo de formação** do ?ser professor? para que ela não seja uma atividade de **mera transmissão de** conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o ?Humanismo Digital?. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência no contexto de cibercultura e de Humanismo Digital que se tem evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, a partir da cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do ?fazer?

humano pedagógico e dialogar com o contexto de formação docente diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, é o que movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo, de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, **o conceito de** ?Humanismo Digital? na perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, diante de um contexto em que os tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o ?Humanismo Digital? **na perspectiva de** entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar **o processo de ensino**, reaprender a ensinar, a estar com **os alunos**, a orientar atividades, a definir o que ?vale a pena? fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem parte de uma reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de ?Humanismo Digital? na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, a partir do conceito do ?Humanismo Digital? perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, a partir da Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, na forma de conceber e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e o desenvolvimento de uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrismo, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, a partir do avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. Nesse sentido, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão do ser humano. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma a construção do conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado na perspectiva da abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência



, ponto de apoio para a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, de acordo com os racionalistas.

Descartes tem papel essencial na construção do homem e é só **por meio do** método racional, através da dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra Regras Para Direção do Espírito (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência na construção do conhecimento: "Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade?". Ou seja, **por meio do** método racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade em que os fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica no que concerne às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para uma série de tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, **no qual a** existência é a base da existência. Com a máxima de que "a existência precede a essência", Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito **no processo de** aprendizagem. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre **Filosofia e Educação**, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse **processo de ensino e aprendizagem**.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, em que o humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem em que o sujeito educativo tem papel essencial na construção do saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento **da Escola Nova** ou escolanovista, que surge no final do século XIX, com a perspectiva de propor novos caminhos **para a educação**. Para Aranha (1997), essa nova



tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, a partir do sujeito ativo, o aluno é o centro do **processo de ensino e aprendizagem**, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. O professor se esforça por promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas na construção do conhecimento a partir da perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito **no processo de** aprendizagem.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro **no processo de ensino** para o aluno assumir o papel principal. Essa mudança de pressupostos com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente **no processo de** aprendizagem e partícipe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais de modo que professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre **a necessidade de** mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a **formação de professores**. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas **a partir de** um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação **do conceito de** Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico **que a educação** vivencia e no qual o uso das tecnologias digitais está presente **no cotidiano da** comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo. Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade no contexto de um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo?". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação a partir da criação de uma



sociedade mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham a oportunidade de adquirir o conhecimento **por meio de** uma educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012), estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade cultural, apoiando o diálogo universal **a partir de** uma cultura de paz.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofía y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões em torno do sentido de humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque se trata de ir más ala del recordatorio a um passado y de uma metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conocimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização a partir do contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será possível afirmar que esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado **a partir de** um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam **a necessidade de** repensar esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte da análise da necessidade de situar a pessoa humana no centro da civilização mediática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam **a necessidade de** compreender o sentido crítico da inovação tecnológica, bem como a busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que a sociedade da informação possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, como uma esfera do Humanismo Digital, o processo educativo, também entra em uma nova dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).



Além desse processo na forma de compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações, nas diretrizes que envolvem a **formação de professores**. Nesse sentido, o professor, segundo Varis e Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, **com destaque para** formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada a partir da vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital. A partir dessa compreensão, não podemos deixar de dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. Em um mundo de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, **da educação contemporânea**.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando a forma de educação no contexto do século XXI. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista da prática docente **e sua relação de ensino e** aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de "Cibercultura". Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão "inter" e "intra", relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física **da sala de aula**.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Seria, então, possível repensar **a organização escolar** a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura é possível afirmar que a origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: "A cibercultura não é uma cibernética da sociedade, mas a tribalização da cibernética".

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço **e sua relação com** a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) "o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores".

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos "Disruptivos" na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias



digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: "É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo?" (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, a partir do sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse



intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais. Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital

O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no século XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção **no processo de** aprendizagem pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção **que o estudante** tem na sua vida. Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra a partir do entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, que pode ser entendido a partir da intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao **processo de formação** docente, em que o **ensino e aprendizagem** fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao **processo de formação** humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital **tem por base** o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana. O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução **no processo de formação** educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. A partir da teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos para que ele possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural. A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido de um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de um contexto de disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo. A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender **a educação contemporânea** e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital. Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser



entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), na qual o ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar **com o mundo** de relações que é a existência humana.

Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais.

Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, **por meio da** compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. A partir do espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar a partir do entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMONS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. Porto Alegre: Sulina , 2020.

LÉVY, P. As **Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.



SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?". No que se refere ao estudo de campo, Gil (2002, p. 53), entende que: "tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana".

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do "holismo semântico".

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que "pertencemos às coisas ditas", como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para o que é manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria nº 708, de 19 de maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base o projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, no que se refere ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir

dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa?.

Dentre os elementos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, foi presente a busca da compreensão dos pontos de intersecção entre o "Humanismo Digital", "Cibercultura" e as "Metodologias Ativas". É importante destacarmos a relação presente entre a "Cibercultura" e as "Metodologias Ativas", que é marcada por uma conexão entre as "Tecnologias Digitais" e a "Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, a partir da análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a "Cibercultura" e "Humanismo Digital" nesses PPCs. Por meio da pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), Trabalho Discente Efetivo (TDE) e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE vale ressaltar que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas por meio da RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico

(RESOLUÇÃO2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático, contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN/2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida **por meio de** um projeto ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui um conjunto de 15 prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, bem como o Centro **de Pós-Graduação**.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, **entre outros**. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.



[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de Graduação.]

A Região Norte do Estado **do Rio Grande do Sul** (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se por um processo de franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes, representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte **do Rio Grande do Sul** é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibidem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram os professores em nível de graduação superior da URI Câmpus Erechim. **Por meio do** formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 cursos de Graduação Presencial, 27 cursos de Graduação EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos ao longo da sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi **por meio da** autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais **no que diz respeito** à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas **na Educação Superior** e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre **por meio da** "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos?". Na figura 6 observamos as fases da análise de conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo



Digital no Ensino Superior? têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem. Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado juntamente com os dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao desenvolvimento da pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.



[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes de como os dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.)]

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os professores da instituição. No entanto, para os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando aos professores e Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre de 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que professores e alunos estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente o uso das 'Metodologias Ativas' nos cursos de 'Graduação Ativa' no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, no que se refere ao Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre 'As perspectivas ao Humanismo Digital a partir de PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação aos cursos de Graduação Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica 'Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo ? TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, de 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? a partir da institucionalização na URI da Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização **de metodologias ativas de ensino**, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução Nº 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução Nº 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI **por meio da** inovação de processos e ações, a fim de qualificar **o processo de ensino e aprendizagem** na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos cursos de Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).

Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos Cursos de Graduação da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o desenvolvimento de competências, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva **por meio do** planejamento, gestão e desenvolvimento de projetos, a fim de articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso no contexto social e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas para **o processo de formação** do estudante. Podemos dizer que há uma tentativa de compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados para a construção da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar **o processo de formação** do acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ?fazer? e o ?saber fazer? **a partir de** práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020)

Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, **no que diz respeito** às suas competências, sendo citada a preocupação **com as metodologias ativas**. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, **por meio da** proposição de projetos que atendam demandas da área de formação e sociais, a partir da vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o trabalho em equipe para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo **a partir de metodologias ativas e** dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades da área de formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem **as Metodologias Ativas**, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, bem como o estímulo ao trabalho em equipe, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos um conjunto de afirmações voltadas **para as Metodologias Ativas**. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, observamos o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada **a partir de** uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, no sentido de atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: ?Os projetos integradores buscam fazer **com que a** aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade para compreensão do Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica **para a educação** profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta a importância do direcionamento do PI no conjunto das denominadas ?disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, a partir da concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove um conjunto de ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto uma forma de incluir as dimensões da formação profissional: ?[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022



O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.

Além dessa característica, observamos, em todos os PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão nos cursos de graduação da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do mundo do trabalho do **processo de formação**.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que a proposta do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação **no processo de** curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC do curso de Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração **com o mundo** do trabalho, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos dizer que a construção do conhecimento com base no PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais **de ensino e aprendizagem**, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do PI integrar as demais disciplinas por projetos, em que o PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, em que **o papel do professor**, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece no que concerne às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado para com a pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura no contexto de vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas no sentido de ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de novas possibilidades de educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na dinâmica de formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir o Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.2.Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por uma construção de competências e habilidades, o Trabalho Discente Efetivo (TDE) é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa.

No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto do aluno e a importância de desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente de 25% da carga horária das disciplinas. É definido como um conjunto de atividades teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos cursos de Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda em relação ao TDE nos cursos de Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, exaradas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais apontam a necessidade de ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas características voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da autonomia, tem um itinerário formativo desenvolvido semestralmente ao longo da formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos **que o estudante** consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada **por meio de** técnicas de sistematização, representação e repetição. Diante de um contexto de cibercultura, em **que o estudante** vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há a possibilidade de o ciberespaço, a concepção de educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características do TDE ao observar **sua relação com as** vivências do estudante, diante de um contexto marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem. Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso de Educação Física, destacamos: Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos no Projeto Pedagógico do Curso e nos Planos de Ensino das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção de experiências e práticas acadêmicas, que desde o início do **processo de formação** acadêmica o estudante está em contato **com o mundo** do trabalho. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, o desenvolvimento de práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, é que ao envolver-se **com o mundo** que dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação teoria e prática e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação para o qual está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura **que o estudante** já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada em um contexto de cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa para o estudante, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas **por meio da** Resolução



2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada a partir da Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis do professor e do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada **por meio de** um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos de aprendizagem que permitem ao discente desempenhar um papel ativo **no processo de** construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica do Professor e Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme o planejamento do professor e com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na **educação a distância**.

Em relação à construção do aprendizado **por meio do** estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante a proposta de pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem parte de uma conjuntura sociocultural contemporânea.



4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa

A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades de compreender como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia de que a possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, **a necessidade de** pontuar neles as temáticas Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, **Metodologias Ativas e** Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às **Metodologias Ativas, a** partir do Humanismo Digital **no processo de ensino e aprendizagem.**

Com relação ao termo ?Ambiência Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente em todos os cursos, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso de Arquitetura e Urbanismo: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, **na qual a** informação passa a ser ferramenta **no processo de ensino**; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, em que o diálogo com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?**O uso de** redes sociais e da interação online favorece a comunicação entre alunos e professores contribuindo com **o processo de ensino e** aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiência digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições **que o estudante** vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo da Educação e da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs **de todos os** cursos, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações **por meio do** acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, **novas formas de ensinar?**. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiência Digital ? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?



Com referência ao termo "Tecnologias Digitais", no estudo dos PPCs, também observamos a preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender os sujeitos de aprendizagem: "Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as tecnologias digitais passem a fazer parte do **processo de ensino e aprendizagem**, em função de sua capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação". (NUTRIÇÃO, URI, 2021, p. 22)

Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam a fazer parte do **processo de ensino e aprendizagem**, e para isso, é necessário preparar os alunos para as **novas formas de** culturas e de materiais digitais utilizando novos ambientes de aprendizagem e estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem de forma ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais **no processo de ensino e aprendizagem**, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde **o processo de formação** universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa **relação com as** tecnologias, alguns cursos, como o curso de Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada "Educação Física na Era Digital/Tecnologia Informação e Comunicação" (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas **no processo de ensino e aprendizagem** nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. Por outro lado, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver competências e habilidades junto aos sujeitos do **processo de ensino e aprendizagem**, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante **o processo de formação** acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir sobre a relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do "Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos **a educação a** partir do Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes **no processo de ensino e aprendizagem** fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das "Metodologias Ativas" e ressaltamos que todos os cursos observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado "Metodologias Ativas". Sobre essa presença da necessidade de desenvolvimento **de Metodologias Ativas**, destacamos:



Na perspectiva das **metodologias ativas de ensino**, os professores devem articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando teoria e prática. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, **as Metodologias Ativas** desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e desenvolvimento das aulas. Também, **alimentam** a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa de ensino que requer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda em relação ao sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: **“O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação?”** (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia **baseada em problemas**: **“Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, de acordo com a vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?”**. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição de todas as disciplinas do referido curso a utilização no item **“Metodologia?”** da expressão Metodologias Ativas: **“No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar o processo de ensino-aprendizagem?”** (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão das Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso de Arquitetura e Urbanismo (URI, 2020, p, 26) a seguinte expressão: **“Nesta perspectiva, considera-se que as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?”**.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência em todos os PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente o **ensino e aprendizagem** no contexto de cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem a leitura de que as relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas de construção de Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na **“Epistemologia da Educação?”** e foi analisada nos PPCs também com os termos **“Epistemologia?”**, **“Epistemológico”**.

Importa ressaltar que todos os PPCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões **“Fundamentos Epistemológicos?”** ou **“Pressupostos Epistemológicos?”**. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.



Nesse sentido, ao observar a relação entre epistemologia e educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: ?Como não há competência sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA, URI 2021, p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e/ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, pode-se dizer que seus fundamentos epistemológicos têm **por base os** conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, com vistas a dar conta das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte para o desenvolvimento do curso na proposição da sua cientificidade. Ao passo que no caráter metodológico não se estabelece marcadamente **por meio de** base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. Ou seja, a sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção do conhecimento e não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está na necessidade de uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge na perspectiva da necessidade de compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das **Metodologias Ativas**.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada **por meio da** "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que



norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram em todos os cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes de 18 cursos, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos quais são os cursos da Graduação Ativa que tiveram participação **de professores na** pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética ao longo da redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre **o processo de** análise dos resultados, essa etapa ocorreu **por meio do** agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias e com a inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas da análise de conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. **Metodologias Ativas** e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente a partir da pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação do Ser Humano com as tecnologias da informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, em **que a educação** superior tem sido ressignificada, concebendo uma "Ambiência Digital" através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos do **ensino e aprendizagem**. "A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender[...]" (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): "esse "mundo digital" ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais?".

Dessa forma, ao buscar esse sentido para a Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão "ambiência" que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. "No presente estudo, **o conceito de**

ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam?. (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).

Ainda, no sentido da expressão ?Ambiência Digital?, podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELLO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam das tecnologias digitais que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais **por meio de** experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante **no processo de formação** humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a **sua relação com** a Graduação Ativa a partir do questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, um conjunto de fatores, dentre os quais, um **processo de formação** para as tecnologias que vem sendo realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. Em relação à IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado **por meio de** diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e

eventos na área.

Na sequência, a questão N°3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:

Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais

Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item ?Muito Bom? teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, **que se entende** que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do professor com relação ao uso das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão a partir da prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas ?remotas?. Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir sobre o que representa para o docente ter ?domínio das ferramentas digitais?, interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. No entanto, essa interatividade é vinculada a dimensão da ?linguagem?, ampliando a dimensão comunicativa nas interações com os alunos. Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com o uso das ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser constituída **por meio de** um processo de mudança e disrupção no espaço sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. No entanto, para tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com um **processo de formação** continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse **processo de ensino e aprendizagem**, em que o ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo a ?necessidade? e ?urgência? do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das ?Ferramentas Digitais? tenha provocado uma ?sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente para o uso das ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível ?pragmatismo? tecnológico exacerbado. A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com o uso das ferramentas digitais. Em contrapartida, não é possível afirmar que traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização. Ao compreender **a educação com** base na ambiência digital, é possível afirmar que, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital **no âmbito da sala de aula**. É possível afirmar que o uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional a médio e longo prazo. Para aprofundar essas inquietações, a pergunta N° 22 versou sobre a utilização das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:



Ao buscar compreender a ambiência digital, no que se refere ao cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência de acesso ao WhatsApp, chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo YouTube com 75% e Facebook com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de um contexto de cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionada ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um motor para a cibercultura. Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010) Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como [...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?. Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos que não é aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais em sala de aula no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que Sim? pretendem utilizar e 9,4% afirmam que Não? têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar a partir do ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras com nossas inquietações sobre o sentido de Domínio das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa.

De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de

apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode ser mais participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão N^o22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, de uma nova ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermediáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte do **processo de ensino e aprendizagem** e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos **a necessidade de** aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, a partir da compreensão docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década **na educação superior** e que foi alavancada pela Covid-19, com relação **ao uso de** ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação **no processo de ensino e aprendizagem** em todos os cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, **novas formas de ensinar**?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação se faz presente como uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade **no processo de formação**.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos compreender **que a educação** está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação



com o ambiente digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem cada vez mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento, que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver competências e habilidades **no processo de** construção do planejamento das aulas **a partir de** fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um "caminho" de formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação **da sala de aula** às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro de uma concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e a existência de uma perspectiva de um Novo Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar o desenvolvimento de um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um "horizonte" para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria "tecnologias digitais" faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender como as tecnologias digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que o uso das tecnologias digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

"Seria a tecnologia um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), "Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos - todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática". E, ainda, na referida autora encontramos "Uma das características dessas novas tecnologias de informação e comunicação é que todas elas não se limitam aos seus suportes". (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais está relacionado com dois fatores, dentre os quais lemos: "As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento".

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:



?Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor **por meio de** práticas, atividades, jogos , problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]?

Diante ao exposto, sobre a relação do professor com as tecnologias digitais, foi observada, no questionário , a pergunta N°4: ?Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas?, com um questionamento organizado com dois pontos de vista, ?antes da pandemia da Covid-19? e ?durante o período pandêmico?.

Com relação a escolha feita pelos docentes, ?a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)?, observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojetor (slides).

Já, ao observar o item ?b) Durante o período de pandemia (2020-2021)? têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do ?Google Classroom?, ?Google Meet?, ?WhatsApp?, ?youtube? e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item .

Segue o gráfico de respostas da questão N°4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade a partir da pandemia Covid-19 em 2020. A **relação com as** tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: ?Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede? (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda **no que diz respeito** às tecnologias digitais, na questão N° 16, em que a pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais. Fica explícito, em todos os PPCs, no Item denominado: ?Tecnologias de Informação e Comunicação ? (TICs) **no processo de ensino e de** aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm a oportunidade de refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, as atividades de aprendizagem com base no projeto, em um ambiente estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)



Inferire ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais tendo em vista que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.

Sendo assim, é importante ter atenção em relação ao sentido dessas tecnologias e a cultura digital: “[...] a cultura digital **não pode ser** reduzida **ao uso de** tecnologias digitais. O que poderia ser apenas **o uso de** artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...]” (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): “Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?”

Segundo Kenski (2003, p. 125): “O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como “rede das redes”, mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas.” Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer **no processo de ensino e** de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e a importância do seu envolvimento **no processo de** conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o “repertório” de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma “metamorfose”, aproximam-se dessa realidade. Trabalhando a partir da realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.



Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse desprendimento compreende uma das etapas de uma formação continuada em que é possível aprender a aprender no contexto educacional, em que o docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, **no qual a** humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica para o uso dessas tecnologias é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos a importância do ?mundo da vida? na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para a escola e o trabalho do professor. ?Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono do saber e o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico **para a educação** no contexto de cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização nos processos **de ensino e aprendizagem**. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice

versa para a construção de um conhecimento que sirva para a vida cotidiana?.

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado pelo uso de recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. Por outro lado, ao desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital.

Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, quais são os principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica??

Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência em **sala de aula**. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida **a partir de** uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões em torno do **ensino e aprendizagem**. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso **de aprendizagem**.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o uso dessas tecnologias no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas **no processo de formação** e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.



O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar , a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência , perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)

Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e conseqüências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está em sala de aula? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço

ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos desafiadora para os sujeitos do **processo de ensino e aprendizagem**. Nessa abordagem, ao docente que espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea. Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?".

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança **que a educação** vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas?".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas **que os docentes** responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando **os alunos a** imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é possível dizer que não é posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado **no âmbito da** universidade, em que os instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, em que a imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência das organizações e **instituições de**

ensino. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as competências e habilidades a partir do mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca **por Metodologias Ativas**. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre **as ?Metodologias Ativas?**.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida **por meio de** métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido das Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa **as metodologias ativas** como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às **metodologias ativas** é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos as características do professor, que envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem **as Metodologias Ativas de ensino**

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso, também, das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, a fim de que possa refletir a sua prática docente **e a aprendizagem** dos estudantes. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.



Partindo desses pressupostos, **as metodologias ativas** dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran (2018), a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deve exercer sua liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação. Dessa forma, podemos argumentar que o uso das metodologias ativas está constituído no pressuposto **que o estudante** assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a importância do rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação **de metodologias ativas** no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o desenvolvimento de valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria ?metodologias ativas?, nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas ?Sim?, os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão N° 11(a), que interrogou sobre quais **as metodologias ativas, que os docentes** utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: ?**A Aprendizagem Baseada em Projetos**? com 81,3% de preferência, ?**Aprendizagem baseada em problemas**? com 56,6% das escolhas e a ?**Sala de Aula Invertida**? com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item ?Gamificação?, que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico **de metodologias ativas** mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente afirmar que a preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: ?**As metodologias ativas**, num mundo conectado e digital, expressam-se **por meio de** modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?.

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas **por meio de** um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, **sala de aula** invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), em que **o processo de** autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido **a partir de** muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades **para a educação**.

Ainda sobre a questão 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e **as Metodologias Ativas**

Fonte: o autor, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 ?Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora??, que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. De forma mais ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é importante ressaltar que não há unanimidade entre os participantes sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica na prática docente com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem a necessidade de uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, no contexto de uma relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem deixar de considerar a integralidade no processo de formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões como ?O uso de ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos bem como o protagonismo do aluno frente aos novos desafios da educação? (professor ?a?). Por outro lado, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!?(professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está a flexibilidade de uma postura docente que não é mais de uma única referência de conhecimento, mas de uma compreensão de que a construção do conhecimento é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com



prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das **metodologias ativas**, a partir da compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: ?Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno??

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar o que o aluno realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas **no processo de desenvolvimento e avaliação pedagógica**. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) ?O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) ?Cada aluno tem uma forma de aprender?.

d) ?Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) ?Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com o processo educativo.?

Fazendo o resgate da ?fala? dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: ?É necessário, exercitar **novas formas de fazer**, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos de aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas? (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do ?sujeito? de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e ?depende? enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em que o professor ?f? afirma: ?Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso a importância de variar as metodologias.? Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em um contexto de aprendizagem com ?jeitos diferentes?, temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente ?g? expressa: ?A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e ?h?: ?cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender?.

Observamos que a partir das respostas, a compreensão do processo de aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de **que o estudante** deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.



Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação **a partir de** uma nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), ?é necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora **da sala de aula** e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que **estão cada vez** mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto **de ensino e aprendizagem**, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar para **a liberdade, para** autonomia, com vistas a transformar a sociedade?.

Ainda em relação à questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, por parte do professor , relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender que o professor não será mais o principal protagonista , em aulas puramente expositivas. As necessidades de um novo mindset deverá entrar em **sala de aula** para realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção de mudança de uma visão metodológica. Nesse entendimento, **as metodologias ativas** são compreendidas dentro do contexto de uma educação em movimento, em que não é mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial o que o aluno QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que existe uma relação com o estudante, que precisa ser consolidada **a partir de** uma ação de autonomia e busca do saber. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado no desenvolvimento **de metodologias ativas**. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor passa a ter a função de mediador e consultor do aprendiz. E a **sala de aula** passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação?.



Ao configurar a expressão 'QUEIRAM?', o professor 'j' apresenta um desafio que envolve a comunidade educacional como um todo e que expressa uma mudança de postura dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar sua aula em um contexto em **que o estudante** seja instigado a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso ao desenvolvimento de um 'produto' e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:

A **sala de aula** pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam **a partir de** situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma aprendizagem, a partir do protagonismo e **autonomia do estudante**, o professor 'h' apresenta contrapontos para serem considerados **no processo de** entendimento dessa análise: 'infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com **seu processo de** aprendizagem. Acredito sim, que o aprender é um processo misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?'.

Na composição da resposta, identificamos a expressão 'fixar conteúdos' e 'não estão comprometidos?', a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento **de metodologias ativas**. No entanto, encontra uma realidade educacional em um contexto de uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como 'transmissão' de conhecimentos, em **que o estudante** recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, **a necessidade de** compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa de uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica para as práticas, nossa interpretação é de que o docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica **de ensino e aprendizagem** demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia em **sala de aula**, a releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças **no processo de** humanização, na fala dos sujeitos, representa **a necessidade de** uma ressignificação desses processos **de ensino e aprendizagem**. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo 'físico' em que ele vive e desenvolve relações com esse 'Humanismo' presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria 'Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD)'.

4.2.5. Organização Didática dos PPCs



Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas um conjunto de inovações no desenvolvimento dos cursos de Graduação da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE, PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre o Trabalho Discente Efetivo (TDE):
?Questão 6(a) Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?, ?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, em relação ao desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.Fazer com que o acadêmico entenda a importância de fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, em que os sujeitos do **processo de ensino e aprendizagem** são desafiados a ressignificar o sentido de sua experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta a partir da questão analisada. Ou seja, o TDE demarca **a**



necessidade de uma dinâmica de sala de aula em que os objetos de conhecimento dialoguem com o mundo que vai além da sala de aula. A aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.

Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida de que o TDE está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por todas as disciplinas. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência do TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue com o mundo do trabalho. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer "são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??. obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda tendo em vista que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, em que os pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando se faz presente.
- (c) Que os alunos compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa.

Entendemos que a Graduação Ativa compreende uma mudança na forma de vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele

, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias para as atividades de extensão, não há um planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais de um curso entra em contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste ao longo do tempo.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma **relação com as** perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar na forma de compreender **o processo de ensino e aprendizagem**. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das "caixas" **de ensino e aprendizagem**? e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, em que os cursos dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar a partir da Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores de Curso e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria sobre a "Organização Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico...necessário nesse novo modelo do Ensino Superior?".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações?", "autonomia?" e "novo modelo?" despertam para o interesse docente em relação ao desenvolvimento de uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, cada vez mais é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição?".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente no final do período?".

As expressões, envolvendo "limites intermediários?", "final do semestre?", apresentam a preocupação docente em relação ao desenvolvimento das atividades no decorrer do processo de construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, em que a timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) em **que o estudante** deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar no desenvolvimento de atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho em **sala de aula** desconectando o aluno do seu celular?".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular?", que suscita uma reflexão sobre o sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que os artefatos

tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) ?a familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?.

Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram que devem ser no ?formato híbrido" e presencial, ao passo que 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. O entendimento da relação entre o físico e o digital, na construção do fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente em relação à concepção de ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo **no âmbito da educação**. Com relação ao formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores no sentido de promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações humanas têm sido pautadas em meio a uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, é o fato de 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor uma perspectiva de formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o ?Novo Humanismo?? Conseqüentemente, ela está nos dando a possibilidade de repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a categoria ?Organização didática dos PPCs?, conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, em relação à tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos **no processo de formação** acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar **de ensino e aprendizagem**, além de uma integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): ?[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?.

Dessa forma, entendemos a educação superior a partir da cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado **a partir de** uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência contemporâneos. Estamos diante de um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, a partir do ?Novo Humanismo? e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, em que o físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que a partir da relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades de analisar as relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A **relação com as** bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos processos **de ensino e de aprendizagem** entender **a necessidade de** uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico



no uso das tecnologias que não é limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos na compreensão do ato cognitivo e vivencial de aprendizagem.

O Humanismo Digital, **no processo de** sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases para o desenvolvimento epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), **tem por base** o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte de esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, no processo educacional, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, **para que o** sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma **autonomia do estudante**, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente ao longo da história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que **tem por base** as múltiplas dimensões na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, é preciso que durante **o processo de formação** docente sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica afirmar que a ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, o uso das tecnologias digitais é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização de processos de aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias de informação e de comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar nos processos **de ensino e** de aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir

as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço **por meio de** múltiplas formas de interação humana e compreendido na relação com o Novo Humanismo, com base em a complexidade humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital passa a ser compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar as relações que compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, em que o espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar na forma de compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão as relações que envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura com a educação, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática e de uma evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação de valores e novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado **suas relações com o** Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, em que as relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas do ser humano têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. No entanto, essa característica de adquirir nova consciência faz parte do processo

histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:

Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária ao desenvolvimento da formação no ensino superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, em que a própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori para o desenvolvimento dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação ao conhecimento e sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): "o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?".

A ideia da complexidade, a partir do tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de conhecimento e o mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na **relação com as** tecnologias digitais, o estudante não deixa de ser humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em um conjunto de condições do ser humano, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar a partir do Humanismo Digital, contexto em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, a partir do Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de ferramentas? diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral da formação de professores sobre as inovações provenientes das



tecnologias digitais;
compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.

2º Etapa: **Metodologias Ativas** a partir da vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais **e os desafios** midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica a partir da humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento de sua formação profissional (liderança, trabalho em equipe, relacionamento?);
desenvolvimento, a partir da mediação e/ou e mentoria docente, de um projeto de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa do **processo de ensino** com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, a partir da cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas a partir da construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui resalto minha tese, de **que a educação** vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, **Metodologias Ativas e Cibercultura**.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a **metodologias ativas** é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do **ensino e aprendizagem** a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação a partir da Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, **as metodologias ativas** passam a compreender que o ser humano passa por um processo de transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.



O Projeto Integrador como uma forma de integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as competências e habilidades de sua formação profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência multidimensional, em **que o estudante** é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações interpessoais e vivências de situações de trabalho em equipe e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos cursos de Graduação Ativa, pode ser vivenciado **a partir de** maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão. A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista **no processo de ensino e aprendizagem**, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ?ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe em um contexto de mudança, não somente **no processo de ensino e aprendizagem**, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. A partir da compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente **as Metodologias Ativas** que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de ?novas? relações constituídas em meio às tecnologias. Por isso, o humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para o desenvolvimento de práticas educacionais **com metodologias ativas** no Ensino Superior. Entendemos que o ensino **e a aprendizagem** estão imersos em uma vivência ?físital?, em que o ?físico? e o ?digital? estão dialeticamente vinculados. A

mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas no contexto de um ?mundo híbrido?.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações ao longo do percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva do **ensino e aprendizagem**, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus cursos de Graduação, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada por meio dos PPCs. Em todo o conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando a questão da cibercultura com a proposta da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia de um ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em um contexto de integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões de uma sociedade global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que **para uma educação** do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações de trabalho e demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão sobre a importância da alfabetização midiática, **no que diz respeito** à socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa no sentido de construção de espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, em que as relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular e de seu planejamento das aulas.

Sendo assim, a partir da aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabeleceria de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão a



partir da Teoria da Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência acadêmica em que o Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral. A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida **a partir de** forma conjuntural e holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi **de compreender as metodologias**, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica **de ensino e aprendizagem**, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas ao longo do percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica **para as metodologias**, por entender que existe um conjunto de fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em um conjunto de fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. Podemos dizer que a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, em que se tem um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI,



que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.

Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu **por meio de** um conjunto de etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a **?ambiência digital?** despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para **com o ?mundo digital?**. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a **?ambiência digital?** desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na relação com os objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, sobre as **?tecnologias digitais?**, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso para o desenvolvimento das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa para com a IES e o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades no desenvolvimento de uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender que as **?ferramentas digitais?** vão muito além de um conceito de **?ferramenta?**. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar **a educação a** partir do Humanismo Digital, em que as tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, como parte de um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a compreender as relações da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria **?Epistemologia da Educação?** despertamos o interesse quanto à releitura de quais são os fundamentos epistemológicos que circundam **as metodologias ativas** com **o uso de** tecnologias digitais. A pesquisa nos apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte dos docentes para **com as metodologias ativas, pois** observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico no uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria ?Metodologias Ativas? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da IES, nos projetos de cursos e com a prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar um sentido ao Humanismo Digital.

Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o processo de ensino e aprendizagem pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações de construção de competências e habilidades voltadas para a formação profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, a partir do planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico por meio de um projeto com características inter/transdisciplinares, em que a prática de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o ?mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento. Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, por isso, o trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros da educação.

A humanidade está em constante transformação e as relações que esse humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo a partir da dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária a partir do ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros. A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar um conjunto de fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode

convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o **ensino e aprendizagem**. À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na **sala de aula** pode ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes tempos e espaços e o **ensino e aprendizagem** são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, **as metodologias ativas** que utilizam de tecnologias digitais, tem **a intencionalidade de** contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção **de Metodologias Ativas** com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que está cada vez mais presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE** : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>; ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas **para uma educação** inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:**

CARR, N. A geração superficial : o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora Paz e Terra, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623646599>>; ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões:
FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: EncyclopÆdia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELLO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. As **Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. **O que é virtual**. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar

2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Sílvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como



profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Administração ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 - Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico de Educação Física ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021,Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção ? Graduação Ativa.Resolução N° 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química ? Graduação Ativa.Resolução N° 2883/CUN /2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução N°3081/CUN/2021. ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução N° 2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução N° 2900/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS: URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento sobre o Trabalho Discente Efetivo. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.Resolução no 2771/CUN/2020. Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI ,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____



3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com **os alunos**?

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

b) Atualmente

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

4) Quais ferramentas digitais você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Retroprojektor e Slides Google Classroom Google meet

WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting

Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio

Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

Retroprojektor e Slides Google Classroom Google meet

WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting

Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio

Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo?

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos cursos presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?



Sim Não.

Se sim, Qual?

- Devam seguir somente presencial;
 Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;
 Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;
 Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;
 Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.
 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em **sala de aula**?

Sim Não

Se sim, marque quais:

- Design Thing
 Cultura Maker
 Aprendizagem baseada em Problemas
 Aprendizagem baseada em projetos
 Sala de aula invertida
 Aprendizagem entre pares
 Gamificação
 Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

- Banco de questões para elaboração de testes
 Software para correção dos testes
 Debate entre os alunos
 Outros. Quais? _____
-
-

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

Sim. Quais? _____

Não



18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

() Sim. Quais? _____

() Não

20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

() Concordo plenamente

() Concordo parcialmente. Por quê? _____

() Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

() Sim

() Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?



ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL03
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25
(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaINSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; **Formação De Professores**; PedagoEducação **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da

ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas ;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA

A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em açãoSilvana Corbellini 2015Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; MapasEDUCAÇÃO (42001013001P5)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma **aprendizagem baseada em problemas** e organizada em projetosSidinei De Oliveira Sousa2015Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privadaChristianne Barbosa Stegmann2019Ensino Superior;**Formação De Professores**;Metodologias Ativas.EDUCAÇÃO (33006016005P7)**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafioRobinalva Borges Ferreira2017Metodologias Ativas;Educação Superior;Estudantes ;Avanços;DesafiosEDUCAÇÃO (42005019001P0)**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**

Indicadores **de metodologias ativas** com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza2019Paula Patricia Barbosa Ventura2009 Metodologias Ativas;Prática Docente;Tecnologias Digitais;Gestão Pedagógica.EDUCAÇÃO (22001018001P9)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'Bruno Amarante Couto Rezende 2018Gamificação;Metodologias Ativas;Práticas Docentes;Formação Docente;**Ensino E Aprendizagem** EDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Metodologias ativas como proposta pedagógica **no processo de formação** em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunosMarcelo Da Silva Reis Candido2018Metodologias Ativas ;Aprendizagem Significativa;Inovação;Educação Superior;Saberes PedagógicosEDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnologicos da universidade TiradentesNataniel Pimentel Barreto2019Metodologias Ativas;Tecnologias Da Informação E Comunicação;Formação DocenteEDUCAÇÃO (27002012003P1)UNIVERSIDADE TIRADENTES

Olhares outros **para as metodologias ativas** no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano 'Delle Cristina Pereira Pupin2018Metodologias Ativas;Nova Metodologia;Ciências Contábeis;Ética E Estética;Cuidado De Si E Do OutroEDUCAÇÃO (33050015004P1)UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras **na educação superior**Livia Raposo Bardy Ribeiro Prado2018Inovação **Na Educação Superior**;E-Learning;M-Learning;B-Learning;Abordagem Construcionista Contextualizada E Significativa;Formação Docente Permanente EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zaremba2013Revista Historia de La Educación



Latinoamericana ; Políticas Educacionais ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education
La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio2014Educación Moderna ; Epistemología de La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ; Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ; Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico
A Epistemologia na **Formação de Professores** de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; **Formação de Professores** ; Epistemologia Da Educação
Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ; Educação ; **Educação a Distância** ; Comunicação
A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento ; Convergência ; Cibercultura
A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos
Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos 2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;
Humanidades digitais, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ; Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education
Cultura digital e educação: a **formação de professores** no atual contexto informacionalClaudio Zarate Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)
Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção



Medicina Veterinária
Nutrição
Pedagogia - Anos Iniciais
Pedagogia - Anos Finais
Psicologia

Categorias Questões Analisadas
Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22
Tecnologias Digitais 4, 16
Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)
Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21
Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração
Agronomia
Arquitetura e Urbanismo
Ciências da Computação
Educação Física Bacharelado
Educação Física Licenciatura
Engenharia Civil
Engenharia de Produção
Engenharia Elétrica
Engenharia Mecânica
Engenharia Produção
Engenharia Química
Engenharia de alimentos
Medicina Veterinária
Pedagogia Anos Finais
Pedagogia Anos Iniciais
Nutrição
Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ? **Metodologias Ativas?** e ?Cibercultura?, em uma instituição **de Ensino Superior**, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do **Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU** (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro



visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a **relação com as** tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais **e metodologias ativas** podem estar **presentes no cotidiano** dos professores **de ensino superior** em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para **que a educação** 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem **em cursos de** engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte **do Rio Grande do Sul?**, apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar **o processo de** avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais **no que diz respeito** a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas **na Educação Superior** e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (**por meio de** fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. No que se refere ao tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações que se referem aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação



=====

Arquivo 1: [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Arquivo 2: <https://brainly.com.br/tarefa/32250663> (781 termos)

Termos comuns: 135

Similaridade: 0,32%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento <https://brainly.com.br/tarefa/32250663> (781 termos)

=====

URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2023
FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade
URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus
Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de Programa de Pós-Graduação ? Mestrado em Educação.
Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina
Tese

Linha de Pesquisa



Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos de trabalho e estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas ao longo da minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.



?Vivemos um destes raros momentos em que, **a partir de** uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para as Metodologias Ativas que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido a partir da problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE) nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu a partir do estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre os resultados da pesquisa, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído a partir da intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que a partir da compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado a partir da cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT

Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the



context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG???.?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN??????????.??..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????.?????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????..?????????..?????..??Projeto Integrador
- PPC?????????????????..?????..Projeto Pedagógico de Curso
- PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação
- TDE?????????????????..Trabalho Discente Efetivo

URI?????.?..Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)20
Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
Figura 5 - Câmpus da URI105
Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
Figura 10: Humanismo Digital117
Figura 11: Metodologias Ativas120
Figura 12: Projetos Integradores122
Figura 13: TDE na matriz curricular125
Figura 14: Ferramentas Digitais144
Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais153
Figura 16: Inovação nas aulas157
Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino159
Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas164
Figura 19: Organização Didática dos PPCs175
Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27

Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?30
Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas28
Tabela 2: Epistemologia da Educação30
Tabela 03: Cibercultura32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas37
Tabela 05: Análise de publicações41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....138
Tabela 8: Categorias de análise134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES16
1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa21
1.3 Contextualização da Pesquisa22
1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior26
1.4.1 Análise quantitativa27

1.4.2 Análise Qualitativa	36
2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL	46
2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?	51
2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)	60
2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRANGER A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL	74
2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital	86
3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	102
3.1 Pesquisa Documental	103
3.2 Pesquisa de Campo	105
3.3 Sujeitos da Pesquisa	108
3.4 Coleta dos dados	109
3.5 Análise de Conteúdo	110
3.6 Descrição da pesquisa de campo	112
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	115
4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa	115
4.1.1 Projetos Integradores (PI)	118
4.1.2. Trabalho Discente Efetivo	123
4.1.3 Disciplinas EaD	126
4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa	128
4.2 Pesquisa a campo	134
4.2.1 Ambiência Digital	137
4.2.2. Tecnologias Digitais	146
4.2.3. Epistemologia da Educação	151
4.2.4. Metodologias Ativas	158
4.2.5. Organização Didática dos PPCs	169
4.3 A configuração do Humanismo Digital	176
4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa	186
5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS	190
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	205
APÊNDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim	205



1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no ensino e na aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no desenvolvimento da humanidade. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma ?física?, representada por um conjunto de realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de ?inquietações? e ?investigações? desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: ?Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias?, que buscam fomentar as investigações no âmbito da formação de professores, da docência na cultura digital e no ensino e aprendizagem, **a partir de** diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias ? GPET, do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos a necessidade de dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência dos sujeitos de aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das ?Metodologias Ativas?, **tendo em vista** o processo de disrupção educacional, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por ?tecnologias digitais? nos processos de ensino e de aprendizagem, com uma série de inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais **de Informação e Comunicação** (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento



hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse **processo de ensino** e aprendizagem digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, a proposta de pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como uma forma de orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa **em relação ao** seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura , o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, a partir do estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, a partir da pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito a partir da pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e



EaD)?.

[3: A partir da Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar as tecnologias **de informação e comunicação** à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando o **processo de ensino** mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discutiremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir com a educação no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo em que a educação está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida em que as relações humanas estão em constante movimento em meio a uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador **da educação**.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade em que vivemos e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar a forma de planejamento e concepção de práticas educacionais. Dessa forma, a própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)



Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto de ensino e aprendizagem, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte de um contexto educacional em que ainda não se tinham possibilidades ciberculturais, com o mundo das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente **a partir de** minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes.

Após o Mestrado em Educação, sobre a questão das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção da Autonomia do Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, ano de Defesa, 2013.]

Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e impulsionou minhas vivências com o mundo digital em escalas maiores junto à formação de professores



na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para com o uso das tecnologias digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma ?videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ?ferramentas digitais? em aula, ainda no contexto de aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos ao longo do doutoramento. Por isso, é possível dizer que essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação pessoal e profissional, em que as relações entre teoria e prática são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos que permeiam as atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica para o uso de Metodologias Ativas com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, a possibilidade de poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar a educação, que se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender a necessidade de ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, a partir do viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações no contexto da cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas as Metodologias Ativas enquanto possibilidade de ampliar o espaço de construção de conhecimento projetado com base em uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar os processos de aprendizagem, por meio das Metodologias Ativas, ampliam as possibilidades na formação pessoal e profissional diante dos desafios pertinentes na vivência do mundo do trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a perspectiva de repensar o ensino e a aprendizagem frente à cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial

, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões a necessidade de repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos a necessidade de compreender com mais profundidade epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada a partir do próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das competências e habilidades da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um objeto de estudo, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto de desenvolvimento do estudante ao longo de sua formação e, por isso, é possível propor uma intersecção, que envolve o entendimento do Humanismo Digital, a partir da Cibercultura, do Novo Humanismo e da Teoria da Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender o sentido de uma educação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, o pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar o processo de aprendizagem retirando as possibilidades pedagógicas do uso **das tecnologias** e dos diferentes espaços de aprendizagem quando se fala, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender que a prática educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao uso das tecnologias. Essa pesquisa quer evidenciar a necessidade de compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua para a formação superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? que contribuem para a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir das Metodologias Ativas pensadas na construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do



conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais ser visto como mero espectador, uma vez que pode participar ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, com o uso de diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com o uso de Metodologias Ativas e sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente.

Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo em nível de Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? **em relação ao** nível de Ensino Superior no Brasil, quanto à proposta deste projeto de tese de Doutorado em Educação.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva quali-quantitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1: Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO obteve mais publicações sobre as "Metodologias Ativas".

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da Educação?".

Para o descritor "Cibercultura?", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011 (30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e, originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital" e "Graduação Ativa" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência em "Todos os itens" e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino" e "Metodologias Ativas" obtivemos um resultado de 65 artigos.

Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet" e "Cibercultura" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. Em relação ao descritor "Graduação Ativa" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos por meio do termo "AND".

Na descrição "Metodologias Ativas" AND "Epistemologia da Educação" obtivemos de resultado 01 pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas "Cibercultura" AND "Humanismo

Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida em relação à composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada a necessidade de busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar esse processo de reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa no que concerne ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas em nível de Ensino Superior a partir do resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , **tendo em vista** a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia?, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos



sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a Formação de Professores.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem o contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas ; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Formação de professores e práticas pedagógicas? e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; Formação de Professores; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa : ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem o contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.

?Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo



entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem o contexto do projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias da **Informação e Comunicação**; Formação Docente.

?Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem? do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento a partir do Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise a partir da busca da configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é importante ressaltar que a constituição dessa fase ocorreu por meio da abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, em nível de Ensino Superior.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, **tendo em vista a** abordagem **até o momento** realizada na investigação. **A seguir a** análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, do ano de 2013 e que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira **tendo em vista a** não adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa.



Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante a crise educacional e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo de formação de professores, em que há uma investigação aprofundada nos cursos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão a presença de: educação especial, formação de professores, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, tecnologias da **informação e comunicação**, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante diálogo entre as relações de possibilidade do sujeito com as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente a partir da noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. Na relação entre as ?humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura, humanidades no limite e tecnologias de informação.



?Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacional? de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre a formação de professores no âmbito da cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido da escola e da formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais em sala de aula. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

?Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia? de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais da **Informação e Comunicação** ? TDICs como um aspecto contribuinte à prática pedagógica do professor do Ensino Superior. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de construção de saberes e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação e as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo **no que se** refere ao PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto do Ensino Superior nas IES onde está o PPGEDU? Os ?silêncios? do ?Zero? produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo ?Novo Humanismo? pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um ?horizonte? pedagógico a ser pensado, uma vez que essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões ?Graduação Ativa? já estabelecida na Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, também está inspirada nas ?Metodologias Ativas? que fundamentam e que fazem realmente questionar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ? PPCs dos cursos de graduação seu viés ?ativo? no fazer pedagógico, uma vez que norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do ?Novo Humanismo? (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o ?Humanismo Digital? na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita por meio do resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico **a partir de** suas teorias



gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), **em torno de** uma nova compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para com as ?Tecnologias Digitais? que envolvem as Metodologias Ativas, no sentido de não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto dessa forma, o **uso dessas tecnologias** digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia **no processo de ensino** e aprendizagem.

A fim de fundamentar as Metodologias Ativas com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo ?demarcados? por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LE MOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade ao longo da história. Sede da racionalidade tecnológica e do ?pensamento mágico?.

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e faz com que cada pessoa possa se tornar uma ?emissora?, com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há a possibilidade de pensar **o sistema educacional** contemporâneo a partir da realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão das Tecnologias Digitais **de Informação e Comunicação** (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem com a educação.

Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre as Metodologias Ativas, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Tais



projeções metodológicas a partir do ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, de uma série de teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação nos processos de aprendizagem que podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, a perspectiva de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em que não se tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida , essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no ensino e aprendizagem. Ao buscar um sentido epistemológico para as Metodologias Ativas , também há necessidade de refletir sobre essas formas de ensino e aprendizagem que carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços de ensino e aprendizado torna-se uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do mundo do trabalho, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade do papel do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do ensino e da aprendizagem nos faz refletir sobre a relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos e o estudante deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica . A postura do estudante na perspectiva das Metodologias Ativas é essencial **no processo de** aprendizagem. Dessa forma, também, é preciso repensar o papel do professor nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado pelo uso de Metodologias Ativas que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do ?eu? em um múltiplo de relações **cada vez mais** expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é partícipe ativo nesse processo. Dessa forma, a educação é parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças de processos de ensino e aprendizagem. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço de desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais

Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do



aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes a partir da passividade dos processos de aprendizagem; ?[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na sala de aula sem, antes, repensar o papel do aluno e do professor.? (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando afirma que o digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação e formação de professores.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, a partir da criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de repensar nossas práticas educacionais no contexto de cibercultura e o professor como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se a necessidade de estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, **tendo em vista** que não bastam apenas informações para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem **cada vez mais** do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço



significativo **no processo de ensino-aprendizagem** dos estudantes, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às Tecnologias Digitais, uma vez que sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de **compreender as transformações** socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser **cada vez mais** relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade de pensar **o sistema educacional** contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem a partir do uso das Tecnologias Digitais **de Informação e Comunicação** (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido das Metodologias Ativas, **no que se** refere, aos critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, as Metodologias Ativas perpassam pela perspectiva de pensar a Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos de aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do ensino. Ou seja, é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam a necessidade de aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que ?a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de



pensar, sentir e agir de modo **cada vez mais** amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive.?

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é uma atividade de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que o **processo de ensino** e aprendizagem dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes estão **cada vez mais** cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas, por meio das tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença **das novas tecnologias** que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as ?Tecnologias Digitais **de informação e Comunicação** (TDIC`s) não são apenas a Internet, e sim, um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem.?

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam que

A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de

maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e o que se espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas e a cada momento estudantes e professores têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais **no processo de ensino** e aprendizagem, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão **cada vez mais** ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como o uso **das novas tecnologias** serve para tornar o **processo de ensino** e aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que "a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?".

A reflexão e as práticas **sobre o uso** das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está **cada vez mais** ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, **tendo em vista** que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido:



Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades de Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em que as aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas com as metodologias ativas de ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em que o estudante é receptáculo de informações.

A educação refaz-se enquanto organismo vivo e complexo de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, em que a atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito a partir da criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar o ensino e aprendizagem a partir da leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por Metodologias Ativas de construção dos saberes, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender **a importância de** ter uma base epistemológica para o uso de metodologias ativas. A compreensão de por que fazemos à luz da teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais **de informação e comunicação** na educação: Desafios, riscos, e

oportunidades. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf>; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed, - Campinas, SP, Papyrus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José;
WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto de cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente **em relação ao** discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva de sua relação com a prática docente e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva do Ensino Superior. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.



Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais no contexto de cibercultura apresenta elementos que compõem a busca de um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas **no que se** refere ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Nesse sentido, ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço? debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas que, no contexto de pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala das Tecnologias Digitais em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso o processo de formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico no uso das tecnologias.

Sabemos que embora a discussão **sobre o uso** das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais de aprendizagem com aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando o professor tem suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência em seu fazer. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados a partir da base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma

intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral que a educação, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequando às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e **sua influência na** sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.



Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário que o professor reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão 'impacto' das tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, em que se constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): 'Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.'

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser **cada vez mais** relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis **de ensino, tem** sido marcante a relação **das tecnologias e** o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias: '[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na **sociedade da informação**, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...].'



Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão ?inter? e ?intra? relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) ?[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro ?modus? de ser e fazer educativo: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente a necessidade de discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. ?Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos? (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno **no processo de** aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da sala de aula se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, **é preciso que** o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens,



vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse **é um grande desafio** para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente **o papel de docente**.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkine (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da **informação e comunicação**, encontram-se angustiados **com o impacto que** essas mudanças **podem causar no processo de ensino** e aprendizagem. **Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual.** Temos a percepção de **que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época** (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso **compreender as transformações do**



mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo a partir do uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), ?O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?. Quando existe a perspectiva de pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, é possível observar, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): ?A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui a partir da ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo o que o cerca?. (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu ?modo? de interação global e local.

Percebemos a necessidade de pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas em sala de aula. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: ?As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?

O uso da tecnologia, que está em todos os campos do conhecimento, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que alunos e professores têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, faz com que os sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade atual como um local em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com a diversidade de outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo se torna cada vez mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.

Compreendemos que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a



comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): "entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o sentido das interfaces em relação à questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: "Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá". Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os "membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários" (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente o uso de tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no ensino e aprendizagem. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de "novas" práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras formas de aprender e ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas **Instituições de Ensino**.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta "manusear" a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): "a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador?".

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em que o professor é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica **em relação ao** potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades



didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim , a necessidade de formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. O que é virtual. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL

[6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹
Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente **em relação ao** discente imerso na



vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com a prática docente. Posteriormente, estudar as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespacio en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una internacionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespaço. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespaço", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialéctico y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the



works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com **relação ao uso** extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados **a partir de** Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca "aprender a aprender"?".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais e o contexto de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar a prática educativa, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?". Nesse contexto, o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é objeto de estudo, mas ponto de partida para o sentido do educar.



Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagógicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada ?Inteligência Coletiva?, na qual a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e **sua influência na** sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação **das tecnologias e** o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a **reflexões em torno do** sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada



, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, “[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na **sociedade da informação**, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]”.

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão “inter” e “intra” relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: “a educação é um processo de toda sociedade ? não só da escola ? que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis?”.

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), “[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem ? a exemplo do Moodle e semelhantes ? que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é “modus” de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos **em busca de** alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.



Nesse caso, a participação ativa do aluno **no processo de** aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço da sala de aula se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, **é preciso que** o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa que o professor vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse **é um grande desafio** para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente **o papel de** docente.

As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina



como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que ?expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da **informação e comunicação**, encontram-se angustiados **com o impacto que** essas mudanças **podem causar no processo** ensino e aprendizagem. É preciso **compreender as transformações do mundo**, produzindo **conhecimento pedagógico sobre** a tecnologia. **Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual.** Temos a percepção de **que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época** (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que **a internet atinge** milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é **romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas**, o que torna **possível ao professor e ao aluno** conhecerem e lidarem **com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas**, com **trocas de experiências e de trabalhos colaborativos**. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, de acordo com Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da

educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento e a necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: "porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?".

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.
- DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.
- KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. LÉVY, P. Cibercultura. Rio



de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, **no processo de ensino** e de aprendizagem. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo **nas relações sociais**, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la



gnosiológia filosófica demonstrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta a concepção de 'Humanismo Digital', a partir de sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente e o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital no processo de ensino e de aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte da prática docente diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação no processo de formação do 'ser professor' para que ela não seja uma atividade de mera transmissão de conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o 'Humanismo Digital'. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência no contexto de cibercultura e de Humanismo Digital que se tem evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, a partir da cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do 'fazer' humano pedagógico e dialogar com o contexto de formação docente diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, é o que movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo, de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, o conceito de 'Humanismo Digital' na



perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, diante de um contexto em que os tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o ?Humanismo Digital? na perspectiva de entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar o **processo de ensino**, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que ?vale a pena? fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem parte de uma reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de ?Humanismo Digital? na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, a partir do conceito do ?Humanismo Digital? perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, a partir da Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, na forma de conceber e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e o desenvolvimento de uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrismo, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, a partir do avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. Nesse sentido, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão do ser humano. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma a construção do conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado na perspectiva da abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto de apoio para a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, de acordo com os racionalistas.

Descartes tem papel essencial na construção do homem e é só por meio do método racional, através da dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra



Regras Para Direção do Espírito (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência na construção do conhecimento: "Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade". Ou seja, por meio do método racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade em que os fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica no que concerne às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para uma série de tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, no qual a existência é a base da existência. Com a máxima de que "a existência precede a essência?", Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito **no processo de** aprendizagem. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre Filosofia e Educação, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse **processo de ensino e** aprendizagem.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, em que o humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem em que o sujeito educativo tem papel essencial na construção do saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento da Escola Nova ou escolanovista, que surge no final do século XIX, com a perspectiva de propor novos caminhos para a educação. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, a partir do sujeito ativo, o aluno é o centro do **processo de ensino e** aprendizagem, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. O professor se esforça por



promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas na construção do conhecimento a partir da perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito **no processo de** aprendizagem.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro **no processo de ensino** para o aluno assumir o papel principal. Essa mudança de pressupostos com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente **no processo de** aprendizagem e participe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais de modo que professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?"

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a formação de professores. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas **a partir de** um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação do conceito de Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico que a educação vivencia e no qual o uso das tecnologias digitais está presente no cotidiano da comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo. Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade no contexto de um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo?". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação a partir da criação de uma sociedade mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham a oportunidade de adquirir o conhecimento por meio de uma educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012), estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade



cultural, apoiando o diálogo universal **a partir de** uma cultura de paz.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate **em torno do** sentido de uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando **as reflexões em torno do** sentido de humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque se trata de ir más ala del recordatório a um passado y de uma metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conecimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização a partir do contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será possível afirmar que esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado **a partir de** um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam a necessidade de repensar esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte da análise **da necessidade de** situar a pessoa humana no centro da civilização midiática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam a necessidade de compreender o sentido crítico da inovação tecnológica, bem como a busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que a **sociedade da informação** possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, como uma esfera do Humanismo Digital, o processo educativo, também entra em uma nova dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo na forma de compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações , nas diretrizes que envolvem a formação de professores. Nesse sentido, o professor, segundo Varis e Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, com



destaque para formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada a partir da vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital.

A partir dessa compreensão, não podemos deixar de dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. Em um mundo de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando a forma de educação no contexto do século XXI. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista da prática docente e sua relação de ensino e aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de 'Cibercultura'. Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão 'inter' e 'intra', relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física da sala de aula.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura é possível afirmar que a origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: 'A cibercultura não é uma cibernetização da sociedade, mas a tribalização da cibernética?.'

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço e sua relação com a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) 'o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?.'

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos 'Disruptivos' na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou



oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, a partir do sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, **no processo de** sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, **é preciso que** seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica **a importância de** repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital



O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais**, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no século XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção **no processo de** aprendizagem pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção que o estudante tem na sua vida.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra a partir do entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, que pode ser entendido a partir da intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao processo de formação docente, em que o ensino e aprendizagem fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao processo de formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana.

O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução **no processo de** formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. A partir da teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos **para que ele** possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido de um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de um contexto de disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), na qual o ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar com o mundo de relações que é a existência humana.

Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as

possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais.

Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. A partir do espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar a partir do entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMOS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. Porto Alegre: Sulina , 2020.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), ?a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?. **No que se** refere ao estudo de campo , Gil (2002, p. 53), entende que: ?tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana?.

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do ?holismo semântico?.

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que ?pertencemos às coisas ditas?, como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para o que é manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria n° 708, de 19 de maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base o projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, **no que se** refere ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), ?[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa?.

Dentre os elementos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, foi presente a busca da compreensão

dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais? e a ?Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, a partir da análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital? nesses PPCs. Por meio da pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), Trabalho Discente Efetivo (TDE) e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE vale ressaltar que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas por meio da RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático, contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os

demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN/2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de um projeto ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui um conjunto de 15 prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, bem como o Centro de Pós-Graduação.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de Graduação.]

A Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se por um processo de franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes,

representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte do Rio Grande do Sul é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibdem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram os professores em nível de graduação superior da URI Câmpus Erechim. Por meio do formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 cursos de Graduação Presencial, 27 cursos de Graduação EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos ao longo da sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi por meio da autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de

pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos". Na figura 6 observamos as fases da análise de conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, "Metodologias Ativas" e "Cibercultura", em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma "Graduação Ativa" em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem. Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta



pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja **cada vez mais** presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, **em relação ao** que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias **de informação e comunicação**, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado juntamente com os dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao desenvolvimento da pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes de como os dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.)]

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os

professores da instituição. No entanto, para os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando aos professores e Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre de 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que professores e alunos estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, **no que se** refere ao Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre ?As perspectivas ao Humanismo Digital **a partir de** PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação aos cursos de Graduação Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica ?Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo ? TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, de 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? a partir da institucionalização na URI da Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização de metodologias ativas de ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução N° 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução N° 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI por meio da inovação de processos e ações, a fim de qualificar o **processo de ensino** e aprendizagem na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos cursos de Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).

Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos Cursos de Graduação da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o desenvolvimento de competências, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva por meio do planejamento, gestão e desenvolvimento de projetos, a fim de articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso no contexto social e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas para o processo de formação do estudante. Podemos dizer que há uma tentativa de compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados para a construção da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar o processo de formação do acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ?fazer? e o ?saber fazer? **a partir de** práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020) Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, no que diz respeito às suas competências, sendo citada **a preocupação com** as metodologias ativas. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da proposição de projetos que atendam demandas da área de formação e sociais, a partir da vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o trabalho em equipe para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo **a partir de** metodologias ativas e dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades da área de formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem as Metodologias Ativas, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, bem como o estímulo ao trabalho em equipe, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos um conjunto de afirmações voltadas para as Metodologias Ativas. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, observamos

o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada **a partir de** uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, no sentido de atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: ?Os projetos integradores buscam fazer com que a aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade para compreensão do Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta a importância do direcionamento do PI no conjunto das denominadas ?disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, a partir da concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove um conjunto de ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto uma forma de incluir as dimensões da formação profissional: ?[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.



Além dessa característica, observamos, em todos os PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão nos cursos de graduação da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do mundo do trabalho do processo de formação.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que a proposta do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação **no processo de** curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC do curso de Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração com o mundo do trabalho, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos dizer que a construção do conhecimento com base no PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais de ensino e aprendizagem, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do PI integrar as demais disciplinas por projetos, em que o PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, em que o papel do professor, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece no que concerne às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado para com a pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura no contexto de vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas no sentido de ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de novas possibilidades de educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na dinâmica de formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir o Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.2. Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por uma construção de competências e habilidades, o Trabalho Discente Efetivo (TDE) é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa.

No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto do aluno e **a importância de** desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes , sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente de 25% da carga horária das disciplinas. É definido como um conjunto de atividades teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos cursos de Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda **em relação ao TDE** nos cursos de Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, exaradas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais apontam a necessidade de ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando **a importância de** uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas características voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da autonomia, tem um itinerário formativo

desenvolvido semestralmente ao longo da formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos que o estudante consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada por meio de técnicas de sistematização, representação e repetição. Diante de um contexto de cibercultura, em que o estudante vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há a possibilidade de o ciberespaço, a concepção de educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características do TDE ao observar sua relação com as vivências do estudante, diante de um contexto marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso de Educação Física, destacamos:

Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos no Projeto Pedagógico do Curso e nos Planos de Ensino das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção **de experiências e** práticas acadêmicas, que desde o início do processo de formação acadêmica o estudante está em contato com o mundo do trabalho. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, o desenvolvimento de práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, é que ao envolver-se com o mundo que dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação teoria e prática e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação para o qual está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura que o estudante já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada em um contexto de cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa para o estudante, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas por meio da Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um



norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada a partir da Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis do professor e do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada por meio de um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos de aprendizagem que permitem ao discente desempenhar um papel ativo **no processo de** construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica do Professor e Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme o planejamento do professor e com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado por meio do estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante a proposta de pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem parte de uma conjuntura sociocultural contemporânea.

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa

A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades de compreender



como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia de que a possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, a necessidade de pontuar neles as temáticas Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, a partir do Humanismo Digital **no processo de ensino** e aprendizagem.

Com relação ao termo ?Ambiência Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente em todos os cursos, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso de Arquitetura e Urbanismo: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação passa a ser ferramenta **no processo de ensino**; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, em que o diálogo com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?O uso de redes sociais e da interação online favorece a comunicação entre alunos e professores contribuindo com o **processo de ensino** e aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiência digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições que o estudante vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo da Educação e da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs **de todos os** cursos, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações por meio do acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiência Digital ? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, no estudo dos PPCs, também observamos a preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender os sujeitos de aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as tecnologias digitais passem a fazer parte do **processo de ensino** e aprendizagem, em função de sua

capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021,p. 22)
Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam a fazer parte do **processo de ensino** e aprendizagem, e para isso, é necessário preparar os alunos para as novas formas **de culturas e de** materiais digitais utilizando novos ambientes de aprendizagem e estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem de forma ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais **no processo de ensino** e aprendizagem, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde o processo de formação universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa relação com as tecnologias, alguns cursos, como o curso de Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada "Educação Física na Era Digital/Tecnologia **Informação e Comunicação**" (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas **no processo de ensino** e aprendizagem nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. Por outro lado, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver competências e habilidades junto aos sujeitos do **processo de ensino** e aprendizagem, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante o processo de formação acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir sobre a relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do "Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos a educação a partir do Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes **no processo de ensino** e aprendizagem fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das "Metodologias Ativas" e ressaltamos que todos os cursos observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado "Metodologias Ativas". Sobre essa presença **da necessidade de** desenvolvimento de Metodologias Ativas, destacamos:

Na perspectiva das metodologias ativas de ensino, os professores devem articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a



transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando teoria e prática. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, as Metodologias Ativas desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e desenvolvimento das aulas. Também, ?alimentam? a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa de ensino que requer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda **em relação ao** sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: ?O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação? (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia baseada em problemas: ?Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, de acordo com a vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição de todas as disciplinas do referido curso a utilização no item ?Metodologia? da expressão Metodologias Ativas: ?No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar o **processo de ensino-aprendizagem**? (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão das Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso de Arquitetura e Urbanismo (URI, 2020, p. 26) a seguinte expressão: ?Nesta perspectiva, considera-se que as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência em todos os PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem a leitura **de que as** relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas de construção de Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na ?Epistemologia da Educação? e foi analisada nos PPCs também com os termos ?Epistemologia?, "Epistemológico".

Importa ressaltar que todos os PCCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões ?Fundamentos Epistemológicos? ou ?Pressupostos Epistemológicos?. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar a relação entre epistemologia e educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: ?Como não há competência sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA,URI

2021,p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e\ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, pode-se dizer que seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, com vistas a dar conta das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte para o desenvolvimento do curso na proposição da sua cientificidade. Ao passo que no caráter metodológico não se estabelece marcadamente por meio de base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. Ou seja, a sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção do conhecimento e não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está na necessidade de uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge na perspectiva **da necessidade de** compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram em todos os cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o



Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes de 18 cursos, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos quais são os cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética ao longo da redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre o processo de análise dos resultados, essa etapa ocorreu por meio do agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias e com a inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas da análise de conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente a partir da pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação do Ser Humano com as tecnologias da informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, em que a educação superior tem sido resignificada, concebendo uma "Ambiência Digital" através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos do ensino e aprendizagem. "A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender[...]" (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): "esse "mundo digital" ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais?".

Dessa forma, ao buscar esse sentido para a Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão "ambiência" que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. "No presente estudo, o conceito de ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam?". (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).

Ainda, no sentido da expressão "Ambiência Digital", podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e

outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELLO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam das tecnologias digitais que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais por meio de experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante **no processo de** formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa a partir do questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, um conjunto de fatores, dentre os quais, um processo de formação para as tecnologias que vem sendo realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. Em relação à IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado por meio de diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão Nº3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:

Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais

Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item ?Muito Bom? teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, que se entende que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do professor com **relação ao uso** das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão a partir da prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas ?remotas?. Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir sobre o que representa para o docente ter ?domínio das ferramentas digitais?, interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. No entanto, essa interatividade é vinculada a dimensão da ?linguagem?, ampliando a dimensão comunicativa nas interações com os alunos.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com o uso das ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser constituída por meio de um processo de mudança e disrupção no espaço sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. No entanto, para tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com um processo de formação continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse **processo de ensino** e aprendizagem, em que o ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo a ?necessidade? e ?urgência? do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das ?Ferramentas Digitais? tenha provocado uma ?sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente para o uso das ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível ?pragmatismo? tecnológico exacerbado. A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com o uso das ferramentas digitais. Em contrapartida, não é possível afirmar que traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização. Ao compreender a educação com base na ambiência digital, é possível afirmar que, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital no âmbito da sala de aula. É possível afirmar que o uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional a médio e longo prazo. Para aprofundar essas inquietações, a pergunta Nº 22 versou sobre a utilização das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, **no que se** refere ao cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência de acesso ao ?whatsapp?, chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo ?Youtube ? com 75% e ?Facebook? com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente

uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de um contexto de cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um "motor" para a cibercultura.

Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010)

Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como "[...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?". Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos que não é aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais **no processo de ensino** e aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais em sala de aula no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que "Sim" pretendem utilizar e 9,4% afirmam que "Não" têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar a partir do ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa "aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras" com nossas inquietações sobre o sentido de "Domínio" das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa.

De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode ser mais participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão N°22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, de uma nova ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermediáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos a necessidade de aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, a partir da compreensão docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação no processo de ensino e aprendizagem em todos os cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação se faz presente como uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade no processo de formação.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos compreender que a educação está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação com o ambiente digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem cada vez mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento

, que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver competências e habilidades **no processo de** construção do planejamento das aulas **a partir de** fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um 'caminho' de formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação da sala de aula às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro de uma concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e a existência de uma perspectiva de um Novo Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar o desenvolvimento de um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um 'horizonte' para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria 'tecnologias digitais' faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender como as tecnologias digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que o uso das tecnologias digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

'Seria a tecnologia um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), 'Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos - todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática?. E, ainda, na referida autora encontramos 'Uma das características dessas novas tecnologias **de informação e comunicação** é que todas elas não se limitam aos seus suportes?. (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais está relacionado com dois fatores, dentre os quais lemos: 'As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento?.

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

'Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]?

Diante ao exposto, sobre a relação do professor com as tecnologias digitais, foi observada, no questionário

, a pergunta Nº4: "Quais ferramentas digitais você utilizou com maior frequência nas suas aulas?", com um questionamento organizado com dois pontos de vista, "antes da pandemia da Covid-19" e "durante o período pandêmico".

Com relação a escolha feita pelos docentes, "a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)", observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojetor (slides).

Já, ao observar o item "b) Durante o período de pandemia (2020-2021)" têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do "Google Classroom", "Google Meet", "WhatsApp", "youtube" e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item.

Segue o gráfico de respostas da questão Nº4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade a partir da pandemia Covid-19 em 2020. A relação com as tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: "Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede" (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, na questão Nº 16, em que a pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais. Fica explícito, em todos os PPCs, no item denominado: "Tecnologias de Informação e Comunicação" (TICs) no processo de ensino e de aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm a oportunidade de refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, as atividades de aprendizagem com base no projeto, em um ambiente estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Inferimos ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais tendo em vista que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.

Sendo assim, é importante ter atenção em relação ao sentido dessas tecnologias e a cultura digital: "[...] a



cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...] (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): "Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?"

Segundo Kenski (2003, p. 125): "O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como "rede das redes", mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas." Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer **no processo de ensino** e de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e a importância do seu envolvimento **no processo de** conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o "repertório" de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma "metamorfose", aproximam-se dessa realidade. Trabalhando a partir da realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse desprendimento compreende uma das etapas de uma formação continuada em que é possível aprender a aprender no contexto educacional,

em que o docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, no qual a humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica para o **uso dessas tecnologias** é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos a importância do ?mundo da vida? na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para **a escola e** o trabalho do professor. ?Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono **do saber e** o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico para a educação no contexto de cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização nos processos de ensino e aprendizagem. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice versa para a construção de um conhecimento que sirva para a vida cotidiana?.

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado pelo uso de recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. Por outro lado, ao

desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital. Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, quais são os principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica?? Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência em sala de aula. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida **a partir de** uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões **em torno do** ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar as tecnologias **de informação e comunicação** como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o **uso dessas tecnologias** no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas **no processo de** formação e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar , a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência , perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)

Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e consequências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está em sala de aula? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias **de informação e comunicação**, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, **é preciso que** se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando **com um mundo** de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos desafiadora para os sujeitos do **processo de ensino** e aprendizagem. Nessa abordagem, ao docente que

espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea. Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?".

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança que a educação vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas?".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando os alunos a imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é possível dizer que não é posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, em que os instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, em que a imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência das organizações e **instituições de ensino**. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em

suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as competências e habilidades a partir do mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre as ?Metodologias Ativas?.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido das Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos as características do professor, que envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso, também, das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, a fim de que possa refletir a sua prática docente e a aprendizagem dos estudantes. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, as metodologias ativas dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran (2018), a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deve exercer sua

liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação. Dessa forma, podemos argumentar que o uso das metodologias ativas está constituído no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a importância do rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação de metodologias ativas no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o desenvolvimento de valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria ?metodologias ativas?, nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas ?Sim?, os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão Nº 11(a), que interrogou sobre quais as metodologias ativas, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: ?A Aprendizagem Baseada em Projetos? com 81,3% de preferência, ?Aprendizagem baseada em problemas? com 56,6% das escolhas e a ?Sala de Aula Invertida? com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item ?Gamificação?, que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente afirmar que a preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: ?As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?.

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas por meio de um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), em que o processo de autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido **a partir de** muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades para a educação.

Ainda sobre a questão 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 ?Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa

e inovadora??, que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. De forma mais ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é importante ressaltar que não há unanimidade entre os participantes sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica na prática docente com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem a necessidade de uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, no contexto de uma relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem deixar de considerar a integralidade **no processo de** formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões como ?O uso de ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos bem como o protagonismo do aluno frente aos novos desafios da educação? (professor ?a?). Por outro lado, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!?. (professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está a flexibilidade de uma postura docente que não é mais de uma única referência de conhecimento, mas de uma compreensão de que a construção do conhecimento é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, a partir da compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: **Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno??**

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar o que o aluno realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas **no processo de desenvolvimento e avaliação pedagógica**. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) "Cada aluno tem uma forma de aprender?".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com o processo educativo.?"

Fazendo o resgate da **fal**a dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos de aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas? (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do **sujeito** de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e **depende** enunciam uma abordagem docente diferenciada **em relação ao** estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em que o professor **f** afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso **a importância de** variar as metodologias.?" Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em um contexto de aprendizagem com **jeitos diferentes**?, temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente **g** expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e **h**?: "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender?".

Observamos que a partir das respostas, a compreensão do processo de aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de que o estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação **a partir de** uma nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), **é** necessário entender o contexto de sociedade e o **que as mudanças tecnológicas** estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora da sala



de aula e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão **cada vez mais** ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto de ensino e aprendizagem, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar para a liberdade, para autonomia, com vistas a transformar a sociedade?.

Ainda em relação à questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, por parte do professor , relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender que o professor não será mais o principal protagonista , em aulas puramente expositivas. As necessidades de um novo mindset deverá entrar em sala de aula para realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção de mudança de uma visão metodológica. Nesse entendimento, as metodologias ativas são compreendidas dentro do contexto de uma educação em movimento, em que não é mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial o que o aluno QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que existe uma relação com o estudante, que precisa ser consolidada **a partir de** uma ação de autonomia e **busca do saber**. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?por sua vez, o aluno precisa ultrapassar **o papel de** passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado no desenvolvimento de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor passa a ter a função de mediador e consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio que envolve a comunidade educacional como um todo e que expressa uma mudança de postura dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar sua aula em um contexto em que o estudante seja instigado a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de

diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso ao desenvolvimento de um ?produto? e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam **a partir de** situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma aprendizagem, a partir do protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados **no processo de** entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com seu processo de aprendizagem. Acredito sim, que o aprender é um processo misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento de metodologias ativas. No entanto, encontra uma realidade educacional em um contexto de uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, em que o estudante recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, a necessidade de compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa de uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica para as práticas, nossa interpretação é de que o docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica de ensino e aprendizagem demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia em sala de aula, a releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças **no processo de** humanização, na fala dos sujeitos, representa a necessidade de uma resignificação desses processos de ensino e aprendizagem. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo ?físico? em que ele vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos **a seguir a** categoria ?Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas um conjunto de inovações no desenvolvimento dos cursos de Graduação da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE, PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na

URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão **sobre o Trabalho** Discente Efetivo (TDE):
?Questão 6(a) Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?,?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, **em relação ao** desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.Fazer com que o acadêmico entenda **a importância de** fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, em que os sujeitos do **processo de ensino** e aprendizagem são desafiados a ressignificar o sentido de sua experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta a partir da questão analisada. Ou seja, o TDE demarca a necessidade de uma dinâmica de sala de aula em que os objetos de conhecimento dialoguem com o mundo que vai além da sala de aula. A aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.

Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma



diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida de que o TDE está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por todas as disciplinas. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência do TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue com o mundo do trabalho. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer ?são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??. obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda tendo em vista que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, em que os pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando se faz presente.
- (c) Que os alunos compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa. Entendemos que a Graduação Ativa compreende uma mudança na forma de vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias para as atividades de extensão, não há um planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais de um curso entra em



contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste ao longo do tempo.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma relação com as perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar na forma de compreender o **processo de ensino** e aprendizagem. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem" e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, em que os cursos dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar a partir da Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores de Curso e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria sobre a "Organização Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e "b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico ...necessário nesse novo modelo do Ensino Superior?".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações", "autonomia" e "novo modelo" despertam para o interesse docente **em relação ao** desenvolvimento de uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, **cada vez mais** é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente no final do período".

As expressões, envolvendo "limites intermediários", "final do semestre", apresentam a preocupação docente **em relação ao** desenvolvimento das atividades no decorrer do processo de construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, em que a timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) em que o estudante deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar no desenvolvimento de atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho em sala de aula desconectando o aluno do seu celular".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular", que suscita uma reflexão sobre o sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) "a familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no

sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?.

Para Bruno (2021, p. 163) "somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: "Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?"

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram que devem ser no "formato híbrido" e presencial, ao passo que 46,8% afirmaram que, "devem seguir somente presencial?". O entendimento da relação entre o físico e o digital, na construção do fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente em relação à concepção de ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo no âmbito da educação. Com relação ao formato "híbrido" de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: "O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores no sentido de promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações humanas têm sido pautadas em meio a uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, **é o fato de** 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor uma perspectiva de formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o "Novo Humanismo"? Conseqüentemente, ela está nos dando a possibilidade de repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a categoria "Organização didática dos PPCs?", conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, em relação à tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos **no processo de** formação acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar de ensino e aprendizagem, além de uma integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): “[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?”.

Dessa forma, entendemos a educação superior a partir da cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado **a partir de** uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência contemporâneos. Estamos diante de um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, a partir do “Novo Humanismo” e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, em que o físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que a partir da relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades **de analisar as** relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos processos de ensino e de aprendizagem entender a necessidade de uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no uso das tecnologias que não é limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos na compreensão do ato cognitivo e vivencial de aprendizagem.

O Humanismo Digital, **no processo de** sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a



teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases para o desenvolvimento epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica **a importância de** repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte de esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, no processo educacional, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais**, para que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente ao longo da história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, **é preciso que** durante o processo de formação docente sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica afirmar que a ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, o uso das tecnologias digitais é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização de processos de aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias **de informação e de comunicação**, encontram-se angustiados **com o impacto que** essas mudanças podem causar nos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso **compreender as transformações do mundo**, produzindo **conhecimento pedagógico sobre** a tecnologia. **Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual.** Temos a percepção de **que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época** (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço por meio de múltiplas formas de interação humana e compreendido na relação com o Novo Humanismo, com base em a complexidade

humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital passa a ser compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar as relações que compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, em que o espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar na forma de compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão as relações que envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura com a educação, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática e de uma evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação de valores e novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado suas relações com o Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, em que as relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas do ser humano têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. No entanto, essa característica de adquirir nova consciência faz parte do processo histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:



Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica a **importância de** repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária ao desenvolvimento da formação no ensino superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, em que a própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori para o desenvolvimento dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação ao conhecimento e sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): ?o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?.

A ideia da complexidade, a partir do tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de conhecimento e o mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na relação com as tecnologias digitais, o estudante não deixa de ser humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes



de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em um conjunto de condições do ser humano, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo **cada vez mais** que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar a partir do Humanismo Digital, contexto em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos **a seguir a** Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, a partir do Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de "ferramentas" diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral da formação de professores sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;

compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.

2ª Etapa: Metodologias Ativas a partir da vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica a partir da humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento de sua formação profissional (liderança, trabalho em equipe, relacionamento?);
desenvolvimento, a partir da mediação e/ou e mentoria docente, de um projeto de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa do **processo de ensino** com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, a partir da cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas a partir da construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui resalto minha tese, de que a educação vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, Metodologias Ativas e Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do ensino e aprendizagem a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação a partir da Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, as metodologias ativas passam a compreender que o ser humano passa por um processo de transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como uma forma de integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as competências e habilidades de sua formação profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência multidimensional, em que o estudante é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações



interpessoais e vivências de situações de trabalho em equipe e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos cursos de Graduação Ativa, pode ser vivenciado **a partir de** maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão. A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista **no processo de ensino** e aprendizagem, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ?ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe em um contexto de mudança, não somente **no processo de ensino** e aprendizagem, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. A partir da compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de ?novas? relações constituídas em meio às tecnologias. Por isso, o humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais **de Informação e Comunicação** (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para o desenvolvimento de práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que o ensino e a aprendizagem estão imersos em uma vivência ?físital?, em que o ?físico? e o ?digital? estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas no contexto de um ?mundo híbrido?.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações

ao longo do percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva do ensino e aprendizagem, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus cursos de Graduação, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada por meio dos PPCs. Em todo o conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando a questão da cibercultura com a proposta da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia de um ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em um contexto de integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões de uma sociedade global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações de trabalho e demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão sobre a importância da alfabetização midiática, no que diz respeito à socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa no sentido de construção de espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, em que as relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular e de seu planejamento das aulas.

Sendo assim, a partir da aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabeleceria de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão a partir da Teoria da Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência acadêmica em que o Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral.

A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida **a partir de** forma conjuntural e



holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica de ensino e aprendizagem, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas ao longo do percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe um conjunto de fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em um conjunto de fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. Podemos dizer que a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, em que se tem um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.

Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de



uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu por meio de um conjunto de etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a ?ambiência digital? despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para com o ?mundo digital?. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a ?ambiência digital? desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na relação com os objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, sobre as ?tecnologias digitais?, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso para o desenvolvimento das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa para com a IES e o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades no desenvolvimento de uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender que as ?ferramentas digitais? vão muito além de um conceito de ?ferramenta?. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar a educação a partir do Humanismo Digital, em que as tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, como parte de um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a compreender as relações da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria ?Epistemologia da Educação? despertamos o interesse quanto à releitura de quais são os fundamentos epistemológicos que circundam as metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. A pesquisa nos apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte dos docentes para com as metodologias ativas, pois observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico no uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria ?Metodologias Ativas? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da IES, nos projetos de cursos e com a prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar um sentido ao Humanismo Digital.



Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o **processo de ensino** e aprendizagem pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações de construção de competências e habilidades voltadas para a formação profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, a partir do planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico por meio de um projeto com características inter/transdisciplinares, em que a prática de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o ?mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento.

Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, por isso, o trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros **da educação**.

A humanidade está em constante transformação e as relações que esse humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo a partir da dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária a partir do ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros.

A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar um conjunto de fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o ensino e aprendizagem.

À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na sala de aula pode ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes

tempos e espaços e o ensino e aprendizagem são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, as metodologias ativas que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção de Metodologias Ativas com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que está **cada vez mais** presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf & Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora Paz e Terra, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-

19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões:
FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/c_urso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: EncyclopÆdia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais **de informação e comunicação** na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELLO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Silvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Administração ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 - Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.



URI. Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico de Educação Física ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021,Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2883/CUN

/2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ?
Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº
2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ?
Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS:
URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento **sobre o Trabalho** Discente Efetivo. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI,
2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.Resolução no 2771/CUN/2020.
Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI
,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO,
Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo:
Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um
ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos?

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório



b) Atualmente

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

4) Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade
 Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo?

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos cursos presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?

Sim Não.



Se sim, Qual?

- Devam seguir somente presencial;
- Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;
- Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;
- Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;
- Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.
- 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em sala de aula?

- Sim Não

Se sim, marque quais:

- Design Thing
- Cultura Maker
- Aprendizagem baseada em Problemas
- Aprendizagem baseada em projetos
- Sala de aula invertida
- Aprendizagem entre pares
- Gamificação
- Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

- Banco de questões para elaboração de testes
- Software para correção dos testes
- Debate entre os alunos
- Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

- Sim. Quais? _____

- Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

- Sim. Quais? _____

- Não



20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

() Concordo plenamente

() Concordo parcialmente. Por quê? _____

() Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

() Sim

() Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?

ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL03
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25
(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaInSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação De Professores; PedagoEducação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas ;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA
A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em açãoSilvana Corbellini

2015Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; MapasEDUCAÇÃO (42001013001P5)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetosSidinei De Oliveira Sousa2015Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privadaChristianne Barbosa Stegmann2019Ensino Superior;Formação De Professores;Metodologias Ativas.EDUCAÇÃO (33006016005P7)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafioRobinalva Borges Ferreira2017Metodologias Ativas;Educação Superior;Estudantes ;Avanços;DesafiosEDUCAÇÃO (42005019001P0)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza2019Paula Patricia Barbosa Ventura2009 Metodologias Ativas;Prática Docente;Tecnologias Digitais;Gestão Pedagógica.EDUCAÇÃO (22001018001P9)UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'Bruno Amarante Couto Rezende 2018Gamificação;Metodologias Ativas;Práticas Docentes;Formação Docente;Ensino E Aprendizagem EDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Metodologias ativas como proposta pedagógica **no processo de** formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunosMarcelo Da Silva Reis Candido2018Metodologias Ativas ;Aprendizagem Significativa;Inovação;Educação Superior;Saberes PedagógicosEDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnologicos da universidade TiradentesNataniel Pimentel Barreto2019Metodologias Ativas;Tecnologias Da **Informação E Comunicação**;Formação DocenteEDUCAÇÃO (27002012003P1)UNIVERSIDADE TIRADENTES

Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano 'Delle Cristina Pereira Pupin2018Metodologias Ativas;Nova Metodologia;Ciências Contábeis;Ética E Estética;Cuidado De Si E Do OutroEDUCAÇÃO (33050015004P1)UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superiorLivia Raposo Bardy Ribeiro Prado2018Inovação Na Educação Superior;E-Learning;M-Learning;B-Learning;Abordagem Construcionista Contextualizada E Significativa;Formação Docente Permanente EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zaremba2013Revista Historia de La Educación Latinoamericana ; Políticas Educativas ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio2014Educación Moderna ; Epistemología de La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ;



Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ;
Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico
A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente
Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; Formação de
Professores ; Epistemologia Da Educação
Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson
Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ;
Educação ; Educação a Distância ; Comunicação
A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento
; Convergência ; Cibercultura
A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson
Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos
Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos
2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;
Humanidades digitais, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational
Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ;
Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital
Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education
Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacionalClaudio Zarate
Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)
Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia
Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária

Nutrição

Pedagogia - Anos Iniciais

Pedagogia - Anos Finais



Psicologia

Categorias Questões Analisadas

Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22

Tecnologias Digitais 4, 16

Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)

Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21

Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Ciências da Computação

Educação Física Bacharelado

Educação Física Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia de Produção

Engenharia Elétrica

Engenharia Mecânica

Engenharia Produção

Engenharia Química

Engenharia de alimentos

Medicina Veterinária

Pedagogia Anos Finais

Pedagogia Anos Iniciais

Nutrição

Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais



ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja **cada vez mais** presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul?, apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, **em relação ao** que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias **de informação e comunicação**, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais no que diz respeito a ciência relacionada **à educação e** às tecnologias, considerando **a inserção das** Metodologias Ativas na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (por meio de fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. **No que se** refere ao tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações **que se referem** aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação



=====
Arquivo 1: [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Arquivo 2: <https://imepac.edu.br/o-administrador-na-era-4-0-uma-perspectiva> (689 termos)

Termos comuns: 93

Similaridade: 0,22%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento <https://imepac.edu.br/o-administrador-na-era-4-0-uma-perspectiva> (689 termos)

=====
URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2023
FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade
URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus
Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de Programa de Pós-Graduação ? Mestrado em Educação.
Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina
Tese

Linha de Pesquisa



Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos de trabalho e estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas ao longo da minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.



?Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para as Metodologias Ativas que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido a partir da problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE) nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu a partir do estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre os resultados da pesquisa, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído a partir da intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que a partir da compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado a partir da cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT

Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the



context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG???..?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN??????????.??..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????..?????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????..?????????..?????..??Projeto Integrador
- PPC?????????????????..?????..Projeto Pedagógico de Curso
- PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação
- TDE?????????????????..Trabalho Discente Efetivo



URI?????.?..Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)20
- Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
- Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
- Figura 5 - Câmpus da URI105
- Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
- Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
- Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
- Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
- Figura 10: Humanismo Digital117
- Figura 11: Metodologias Ativas120
- Figura 12: Projetos Integradores122
- Figura 13: TDE na matriz curricular125
- Figura 14: Ferramentas Digitais144
- Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais153
- Figura 16: Inovação nas aulas157
- Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino159
- Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas164
- Figura 19: Organização Didática dos PPCs175
- Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
- Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
- Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
- Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
- Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
- Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27

Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?30
Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas28
Tabela 2: Epistemologia da Educação30
Tabela 03: Cibercultura32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas37
Tabela 05: Análise de publicações41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....138
Tabela 8: Categorias de análise134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES16
1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa21
1.3 Contextualização da Pesquisa22
1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior26
1.4.1 Análise quantitativa27



1.4.2 Análise Qualitativa36

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL46

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?51

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)60

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRANGER A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL74

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital86

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA102

3.1 Pesquisa Documental103

3.2 Pesquisa de Campo105

3.3 Sujeitos da Pesquisa108

3.4 Coleta dos dados109

3.5 Análise de Conteúdo110

3.6 Descrição da pesquisa de campo112

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS115

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa115

4.1.1 Projetos Integradores (PI)118

4.1.2.Trabalho Discente Efetivo123

4.1.3 Disciplinas EaD126

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa128

4.2 Pesquisa a campo134

4.2.1 Ambiência Digital137

4.2.2. Tecnologias Digitais146

4.2.3. Epistemologia da Educação151

4.2.4. Metodologias Ativas158

4.2.5. Organização Didática dos PPCs169

4.3 A configuração do Humanismo Digital176

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa186

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS190

REFERÊNCIAS198

APÊNDICES205

APÊNDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim205

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no ensino e na aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no desenvolvimento da humanidade. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma ?física?, representada por um conjunto de realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de ?inquietações? e ?investigações? desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: ?Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias?, que buscam fomentar as investigações no âmbito da formação de professores, da docência na cultura digital e no ensino e aprendizagem, a partir de diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias ? GPET, do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos a necessidade de dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência dos sujeitos de aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das ?Metodologias Ativas?, tendo em vista o processo de disrupção educacional, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por ?tecnologias digitais? nos processos de ensino e de aprendizagem, com uma série de inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento



hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse processo de ensino e aprendizagem digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, a proposta de pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como uma forma de orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura , o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, a partir do estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, a partir da pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito a partir da pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e



EaD)?.

[3: A partir da Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar as tecnologias de informação e comunicação à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando o processo de ensino mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discutiremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir com a educação no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo em que a educação está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida em que as relações humanas estão em constante movimento em meio a uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador da educação.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade em que vivemos e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar a forma de planejamento e concepção de práticas educacionais. Dessa forma, a própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)



Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto de ensino e aprendizagem, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte de um contexto educacional em que ainda não se tinham possibilidades ciberculturais, com o mundo das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente a partir de minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes.

Após o Mestrado em Educação, sobre a questão das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção da Autonomia do Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, ano de Defesa, 2013.]

Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e impulsionou minhas vivências com o mundo digital em escalas maiores junto à formação de professores



na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para com o uso das tecnologias digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma ?videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ?ferramentas digitais? em aula, ainda no contexto de aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos ao longo do doutoramento. Por isso, é possível dizer que essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação pessoal e profissional, em que as relações entre teoria e prática são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos que permeiam as atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica para o uso de Metodologias Ativas com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, a possibilidade de poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar a educação, que se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender a necessidade de ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, a partir do viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações no contexto da cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas as Metodologias Ativas enquanto possibilidade de ampliar o espaço de construção de conhecimento projetado com base em uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar os processos de aprendizagem, por meio das Metodologias Ativas, ampliam as possibilidades na formação pessoal e profissional diante dos desafios pertinentes na vivência do mundo do trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a perspectiva de repensar o ensino e a aprendizagem frente à cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial

, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões a necessidade de repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos a necessidade de compreender com mais profundidade epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada a partir do próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das competências e habilidades da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um objeto de estudo, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto de desenvolvimento do estudante ao longo de sua formação e, por isso, é possível propor uma intersecção, que envolve o entendimento do Humanismo Digital, a partir da Cibercultura, do Novo Humanismo e da Teoria da Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender o sentido de uma educação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, o pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar o processo de aprendizagem retirando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e dos diferentes espaços de aprendizagem quando se fala, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender que a prática educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao uso das tecnologias. Essa pesquisa quer evidenciar a necessidade de compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua para a formação superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? que contribuem para a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir das Metodologias Ativas pensadas na construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do

conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais ser visto como mero espectador, **uma vez que** pode participar ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, com o uso de diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com o uso de Metodologias Ativas e sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente.

Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo em nível de Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? em relação ao nível de Ensino Superior no Brasil, quanto à proposta deste projeto de tese de Doutorado em Educação.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva qualitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1: Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO obteve mais publicações sobre as "Metodologias Ativas".

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da Educação?".

Para o descritor "Cibercultura?", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011 (30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e, originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital" e "Graduação Ativa" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência em "Todos os itens" e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino" e "Metodologias Ativas" obtivemos um resultado de 65 artigos. Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet" e "Cibercultura" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação?" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. Em relação ao descritor "Graduação Ativa" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos por meio do termo "AND".

Na descrição "Metodologias Ativas" AND "Epistemologia da Educação" obtivemos de resultado 01 pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas "Cibercultura" AND "Humanismo

Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida **em relação à** composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada a necessidade de busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar esse processo de reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa no que concerne ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas em nível de Ensino Superior a partir do resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , tendo em vista a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia?, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos



sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a Formação de Professores.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem o contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas ; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Formação de professores e práticas pedagógicas? e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; Formação de Professores; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa : ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem o contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.

?Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo



entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem o contexto do projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação Docente.

?Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem? do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento a partir do Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise a partir da busca da configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é importante ressaltar que a constituição dessa fase ocorreu por meio da abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, em nível de Ensino Superior.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, tendo em vista a abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir a análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, do ano de 2013 e que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a não adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa.



Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante a crise educacional e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo de formação de professores, em que há uma investigação aprofundada nos cursos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão a presença de: educação especial, formação de professores, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, tecnologias da informação e comunicação, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante diálogo entre as relações de possibilidade do sujeito com as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente a partir da noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. Na relação entre as ?humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura, humanidades no limite e tecnologias de informação.



?Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacional? de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre a formação de professores no âmbito da cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido da escola e da formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais em sala de aula. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

?Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia? de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ? TDICs como um aspecto contribuinte à prática pedagógica do professor do Ensino Superior. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de construção de saberes e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação e as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo no que se refere ao PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto do Ensino Superior nas IES onde está o PPGEDU? Os ?silêncios? do ?Zero? produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo ?Novo Humanismo? pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um ?horizonte? pedagógico a ser pensado, **uma vez que** essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões ?Graduação Ativa? já estabelecida na Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões , também está inspirada nas ?Metodologias Ativas? que fundamentam e que fazem realmente questionar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ? PPCs dos cursos de graduação seu viés ?ativo? no fazer pedagógico, **uma vez que** norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do ?Novo Humanismo? (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o ?Humanismo Digital? na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita por meio do resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico a partir de suas teorias



gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), em torno de uma nova compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para com as ?Tecnologias Digitais? que envolvem as Metodologias Ativas, no sentido de não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto dessa forma, o uso dessas tecnologias digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de fundamentar as Metodologias Ativas com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo ?demarcados? por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LEMOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade ao longo da história. Sede da racionalidade tecnológica e do ?pensamento mágico?.

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e faz com que cada pessoa possa se tornar uma ?emissora?, com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há a possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir da realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem com a educação.

Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre as Metodologias Ativas, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Tais



projeções metodológicas a partir do ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, de uma série de teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação nos processos de aprendizagem que podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, a perspectiva de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em que não se tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida , essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no ensino e aprendizagem. Ao buscar um sentido epistemológico para as Metodologias Ativas , também há necessidade de refletir sobre essas formas de ensino e aprendizagem que carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços de ensino e aprendizado torna-se uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do mundo do trabalho, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade do papel do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do ensino e da aprendizagem nos faz refletir sobre a relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos e o estudante deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica . A postura do estudante na perspectiva das Metodologias Ativas é essencial no processo de aprendizagem. Dessa forma, também, é preciso repensar o papel do professor nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado pelo uso de Metodologias Ativas que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do ?eu? em um múltiplo de relações cada vez mais expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é partícipe ativo nesse processo. Dessa forma, a educação é parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças de processos de ensino e aprendizagem. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço de desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais

Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do



aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes a partir da passividade dos processos de aprendizagem; ?[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na sala de aula sem, antes, repensar o papel do aluno e do professor.? (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando afirma que o digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação e formação de professores.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, a partir da criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de repensar nossas práticas educacionais no contexto de cibercultura e o professor como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se a necessidade de estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, tendo em vista que não bastam apenas informações para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem cada vez mais do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço

significativo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às Tecnologias Digitais, **uma vez que** sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser cada vez mais relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido das Metodologias Ativas, no que se refere, aos critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, as Metodologias Ativas perpassam pela perspectiva de pensar a Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos de aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do ensino. Ou seja, é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam a necessidade de aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que ?a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de



pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive.?

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é uma atividade de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas, por meio das tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as ?Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC`s) não são apenas a Internet, e sim, um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem.?

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam que

A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de



maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e o que se espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas e **a cada momento** estudantes e professores têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que** estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como o uso das novas tecnologias serve para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam **que ?a tecnologia** precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?.

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante **em relação à** aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido:



Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades de Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em que as aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas com as metodologias ativas de ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em que o estudante é receptor de informações.

A educação refaz-se enquanto organismo vivo e complexo de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, **em que a** atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito a partir da criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar o ensino e aprendizagem a partir da leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por Metodologias Ativas de construção dos saberes, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender a importância de ter uma base epistemológica para o uso de metodologias ativas. A compreensão de por que fazemos à luz da teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e



oportunidades. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf>; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed, - Campinas, SP, Papyrus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José;
WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto de cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? **Qual o papel** docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva de sua relação com a prática docente e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva do Ensino Superior. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.



Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais no contexto de cibercultura apresenta elementos que compõem a busca de um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas no que se refere ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Nesse sentido, ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço? debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas que, no contexto de pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala das Tecnologias Digitais em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso o processo de formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico no uso das tecnologias.

Sabemos que embora a discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais de aprendizagem com aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando o professor tem suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência em seu fazer. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados a partir da base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma



intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral que a educação, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequando às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.



Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário que o professor reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão "impacto" das tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, **uma vez que** estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, em que se constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): "Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente."

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser cada vez mais relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias: "[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na **sociedade da informação**, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]."



Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão ?inter? e ?intra? relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) ?[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro ?modus? de ser e fazer educativo: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente a necessidade de discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. ?Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos? (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da sala de aula se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola , a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens,



vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se **em um contexto** de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo de ensino e aprendizagem. **Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual.** Temos a percepção de **que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época** (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso compreender as transformações do

mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo a partir do uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), ?O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?. Quando existe a perspectiva de pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, **em que a** ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, é possível observar, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): ?A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui a partir da ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo o que o cerca?. (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu ?modo? de interação global e local.

Percebemos a necessidade de pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas em sala de aula. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: ?As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, **na medida em que** transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?

O uso da tecnologia, que está em todos os campos do conhecimento, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta **que a tecnologia** de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que alunos e professores têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, faz com que os sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende **a sociedade atual** como um local em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com a diversidade de outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento **em rede e** colaborativo se torna cada vez mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.

Compreendemos que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a



comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): "entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o sentido das interfaces **em relação à** questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: "Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá". Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os "membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários" (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente o uso de tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no ensino e aprendizagem. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de "novas" práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras formas de aprender e ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas Instituições de Ensino.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta "manusear" a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): "a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise **em um mundo** conectado por telas de computador?".

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em que o professor é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica em relação ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito **de recursos e** possibilidades



didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim , a necessidade de formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. O que é virtual. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL

[6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹
Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na



vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com a prática docente. Posteriormente, estudar as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespacio en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una internacionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespaço. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespaço", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialéctico y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the



works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados a partir de Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação **nos últimos tempos**. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca "aprender a aprender"?".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais e o contexto de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar a prática educativa, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?". Nesse contexto, o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é objeto de estudo, mas ponto de partida para o sentido do educar.



Evidenciando essa 'educação viva' diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo 'intencionalidade pedagógica' passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: '[...] a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?'.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada 'inteligência coletiva' a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o 'ciberespaço', em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, 'sinfonia' contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada 'Inteligência Coletiva?', na qual a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. 'Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás?' (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada



, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, “[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na **sociedade da informação**, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]”.

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão “inter” e “intra” relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: “a educação é um processo de toda sociedade ? não só da escola ? que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis?”.

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), “[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem ? a exemplo do Moodle e semelhantes ? que permitem que tenhamos controle de quem acessa **o ambiente e** do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é “modus” de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço da sala de aula se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa que o professor vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina



como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que ?expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino e aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. **Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual.** Temos a percepção de **que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época** (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, **em uma sociedade** com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, de acordo com Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito **de recursos e** possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com **os desafios da** inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da

educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento e a necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.
- DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.
- KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. LÉVY, P. Cibercultura. Rio



de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, no processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la



gnosiológia filosófica demonstrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta a concepção de 'Humanismo Digital?', a partir de sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente e o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital no processo de ensino e de aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte da prática docente diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade **nos diferentes segmentos** de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação no processo de formação do 'ser professor?' para que ela não seja uma atividade de mera transmissão de conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o 'Humanismo Digital?'. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência no contexto de cibercultura e de Humanismo Digital que se tem evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, a partir da cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do 'fazer?' humano pedagógico e dialogar com o contexto de formação docente diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, é o que movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo, de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, o conceito de 'Humanismo Digital?' na



perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, diante de um contexto em que os tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o ?Humanismo Digital? na perspectiva de entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar o processo de ensino, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que ?vale a pena? fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem parte de uma reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de ?Humanismo Digital? na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, a partir do conceito do ?Humanismo Digital? perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, a partir da Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, na forma de conceber e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e o desenvolvimento de uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrismo, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, a partir do avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. Nesse sentido, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão do ser humano. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma a construção do conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado na perspectiva da abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto de apoio para a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, de acordo com os racionalistas.

Descartes tem papel essencial na construção do homem e é só por meio do método racional, através da dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra



Regras Para Direção do Espírito (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência na construção do conhecimento: "Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade?". Ou seja, por meio do método racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade em que os fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica no que concerne às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para uma série de tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, no qual a existência é a base da existência. Com a máxima de que "a existência precede a essência?", Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito no processo de aprendizagem. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre Filosofia e Educação, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse processo de ensino e aprendizagem.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, em que o humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem em que o sujeito educativo tem papel essencial na construção do saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento da Escola Nova ou escolanovista, que surge no final do século XIX, com a perspectiva de propor novos caminhos para a educação. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, a partir do sujeito ativo, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. O professor se esforça por

promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas na construção do conhecimento a partir da perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito no processo de aprendizagem.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro no processo de ensino para o aluno assumir o papel principal.

Essa mudança de pressupostos com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente no processo de aprendizagem e participe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais de modo que professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?"

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a formação de professores. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas a partir de um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação do conceito de Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico que a educação vivencia e no qual o uso das tecnologias digitais está presente no cotidiano da comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo.

Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade no contexto de um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo?". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação a partir da criação de uma sociedade mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham a oportunidade de adquirir o conhecimento por meio de uma educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012), estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade



cultural, apoiando o diálogo universal a partir de uma cultura de paz.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões em torno do sentido de humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque se trata de ir más ala del recordatório a um passado y de uma metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conecimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização a partir do contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será possível afirmar que esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado a partir de um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam a necessidade de repensar esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte da análise da necessidade de situar a pessoa humana no centro da civilização midiática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam a necessidade de compreender o sentido crítico da inovação tecnológica, bem como a busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que a **sociedade da informação** possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, como uma esfera do Humanismo Digital, o processo educativo, também entra em uma nova dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo na forma de compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações , nas diretrizes que envolvem a formação de professores. Nesse sentido, o professor, segundo Varis e Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, com



destaque para formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada a partir da vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital. A partir dessa compreensão, não podemos deixar de dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. **Em um mundo** de interconexões, entre o físico e o digital, a tese **de que vivemos** um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando a forma de educação no contexto do século XXI. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista da prática docente e sua relação de ensino e aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de 'Cibercultura?'. Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão 'inter?' e 'intra?', relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física da sala de aula.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura é possível afirmar que a origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: 'A cibercultura não é uma cibernetização da sociedade, mas a tribalização da cibernética?.'

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço e sua relação com a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) 'o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?.'

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, **em que a** ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos 'Disruptivos?' na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou



oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: "É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo?" (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, a partir do sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital

O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar **no século XXI** é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção no processo de aprendizagem pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção que o estudante tem na sua vida.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra a partir do entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, que pode ser entendido a partir da intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao processo de formação docente, em que o ensino e aprendizagem fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao processo de formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana.

O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução no processo de formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. A partir da teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos para que ele possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido de um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de um contexto de disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), na qual o ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar com o mundo de relações que é a existência humana.

Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as



possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais.

Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. A partir do espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar a partir do entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMONS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. Porto Alegre: Sulina , 2020.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), ?a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?. No que se refere ao estudo de campo , Gil (2002, p. 53), entende que: ?tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana?.

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do ?holismo semântico?.

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que ?pertencemos às coisas ditas?, como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para o que é manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria n° 708, de 19 de maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base o projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, no que se refere ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), ?[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa?.

Dentre os elementos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, foi presente a busca da compreensão



dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais? e a ?Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, a partir da análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital? nesses PPCs. Por meio da pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), Trabalho Discente Efetivo (TDE) e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE vale ressaltar que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas por meio da RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático, contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os

demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN/2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de um projeto ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui um conjunto de 15 prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, bem como o Centro de Pós-Graduação.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de Graduação.]

A Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se por um processo de franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes,

representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte do Rio Grande do Sul é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibdem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram os professores em nível de graduação superior da URI Câmpus Erechim. Por meio do formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 cursos de Graduação Presencial, 27 cursos de Graduação EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos ao longo da sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi por meio da autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de

pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos". Na figura 6 observamos as fases da análise de conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, "Metodologias Ativas" e "Cibercultura", em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma "Graduação Ativa" em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem. Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta



pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado juntamente com os dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao desenvolvimento da pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes **de como os** dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.)]

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os

professores da instituição. No entanto, para os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando aos professores e Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre de 2022. **A mesma está** aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que professores e alunos estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, no que se refere ao Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre ?As perspectivas ao Humanismo Digital a partir de PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação aos cursos de Graduação Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica ?Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo ? TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, de 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? a partir da institucionalização na URI da Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização de metodologias ativas de ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução N° 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução N° 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI por meio da inovação de processos e ações, a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos cursos de Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).

Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos Cursos de Graduação da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o desenvolvimento de competências, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva por meio do planejamento, gestão e desenvolvimento de projetos, a fim de articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso no contexto social e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas para o processo de formação do estudante. Podemos dizer que há uma tentativa de compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados para a construção da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar o processo de formação do acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ?fazer? e o ?saber fazer? a partir de práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020) Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, no que diz respeito às suas competências, sendo citada a preocupação com as metodologias ativas. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da proposição de projetos que atendam demandas da área de formação e sociais, a partir da vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o **trabalho em equipe** para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo a partir de metodologias ativas e dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades da área de formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem as Metodologias Ativas, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, bem como o estímulo ao **trabalho em equipe**, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos um conjunto de afirmações voltadas para as Metodologias Ativas. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, observamos

o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada a partir de uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, no sentido de atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: ?Os projetos integradores buscam fazer com que a aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade para compreensão do Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta a importância do direcionamento do PI no conjunto das denominadas ?disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, a partir da concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove um conjunto de ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto uma forma de incluir as dimensões da formação profissional: ?[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.



Além dessa característica, observamos, em todos os PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão nos cursos de graduação da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do mundo do trabalho do processo de formação.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que a proposta do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação no processo de curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC do curso de Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração com o mundo do trabalho, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos dizer que a construção do conhecimento com base no PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais de ensino e aprendizagem, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do PI integrar as demais disciplinas por projetos, em que o PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, em que o papel do professor, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece no que concerne às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado para com a pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura no contexto de vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas no sentido de ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de novas possibilidades de educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na dinâmica de formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir o Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.2. Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por uma construção de competências e habilidades, o Trabalho Discente Efetivo (TDE) é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa.

No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto do aluno e a importância de desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente de 25% da carga horária das disciplinas. É definido como um conjunto de atividades teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos cursos de Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda em relação ao TDE nos cursos de Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, exaradas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais apontam a necessidade de ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas características voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da autonomia, tem um itinerário formativo

desenvolvido semestralmente ao longo da formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos que o estudante consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada por meio de técnicas de sistematização, representação e repetição. Diante de um contexto de cibercultura, em que o estudante vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há a possibilidade de o ciberespaço, a concepção de educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características do TDE ao observar sua relação com as vivências do estudante, diante de um contexto marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso de Educação Física, destacamos:

Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos no Projeto Pedagógico do Curso e nos Planos de Ensino das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção de experiências e práticas acadêmicas, que desde o início do processo de formação acadêmica o estudante está em contato com o mundo do trabalho. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, o desenvolvimento de práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, é que ao envolver-se com o mundo que dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação teoria e prática e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação para o qual está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura que o estudante já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada **em um contexto** de cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa para o estudante, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas por meio da Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um



norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada a partir da Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis do professor e do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada por meio de um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos de aprendizagem que permitem ao discente desempenhar um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica do Professor e Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme o planejamento do professor e com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem **um papel fundamental** no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado por meio do estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante a proposta de pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem parte de uma conjuntura sociocultural contemporânea.

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa

A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades de compreender



como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia de que a possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, a necessidade de pontuar neles as temáticas Ambiente Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, a partir do Humanismo Digital no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao termo ?Ambiência Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente em todos os cursos, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso de Arquitetura e Urbanismo: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação passa a ser ferramenta no processo de ensino; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, em que o diálogo com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?O uso de redes sociais e da interação online favorece a comunicação entre alunos e professores contribuindo com o processo de ensino e aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiência digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições que o estudante vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo da Educação e da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs de todos os cursos, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações por meio do acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiência Digital ? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, no estudo dos PPCs, também observamos a preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender os sujeitos de aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as tecnologias digitais passem a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, em função de sua

capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021,p. 22)
Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, e para isso, é necessário preparar os alunos para as novas formas de culturas e de materiais digitais utilizando novos ambientes de aprendizagem e estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem de forma ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde o processo de formação universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa relação com as tecnologias, alguns cursos, como o curso de Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada ?Educação Física na Era Digital/Tecnologia Informação e Comunicação? (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas no processo de ensino e aprendizagem nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. Por outro lado, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver competências e habilidades junto aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante o processo de formação acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir sobre a relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do ?Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos a educação a partir do Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes no processo de ensino e aprendizagem fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das ?Metodologias Ativas? e ressaltamos que todos os cursos observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado ?Metodologias Ativas .? Sobre essa presença da necessidade de desenvolvimento de Metodologias Ativas, destacamos:

Na perspectiva das metodologias ativas de ensino, os professores devem articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a



transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando teoria e prática. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, as Metodologias Ativas desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e desenvolvimento das aulas. Também, ?alimentam? a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa de ensino que requer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda em relação ao sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: ?O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação? (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia baseada em problemas: ?Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, de acordo com a vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição de todas as disciplinas do referido curso a utilização no item ?Metodologia? da expressão Metodologias Ativas: ?No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar o processo de ensino-aprendizagem? (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão das Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso de Arquitetura e Urbanismo (URI, 2020, p, 26) a seguinte expressão: ?Nesta perspectiva, considera-se que as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência em todos os PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem a leitura de que as relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas de construção de Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na ?Epistemologia da Educação? e foi analisada nos PPCs também com os termos ?Epistemologia?, "Epistemológico".

Importa ressaltar que todos os PCCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões ?Fundamentos Epistemológicos? ou ?Pressupostos Epistemológicos?. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar a relação entre epistemologia e educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: ?Como não há competência sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA,URI



2021,p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e/ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, pode-se dizer que seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, com vistas a dar conta das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte para o desenvolvimento do curso na proposição da sua cientificidade. Ao passo que no caráter metodológico não se estabelece marcadamente por meio de base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. Ou seja, a sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção do conhecimento e não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está na necessidade de uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge na perspectiva da necessidade de compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram em todos os cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o



Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes de 18 cursos, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos quais são os cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética ao longo da redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre o processo de análise dos resultados, essa etapa ocorreu por meio do agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias e com a inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas da análise de conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente a partir da pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação do Ser Humano com as tecnologias da informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, em que a educação superior tem sido resignificada, concebendo uma "Ambiência Digital" através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos do ensino e aprendizagem. "A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender[...]" (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): "esse "mundo digital" ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais".

Dessa forma, ao buscar esse sentido para a Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão "ambiência" que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. "No presente estudo, o conceito de ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam". (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).

Ainda, no sentido da expressão "Ambiência Digital", podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e

outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual **as pessoas se** aproximam das tecnologias digitais que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais por meio de experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante no processo de formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa a partir do questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, um conjunto de fatores, dentre os quais, um processo de formação para as tecnologias que vem sendo realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. **Em relação à IES** ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado por meio de diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão Nº3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:

Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais

Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item ?Muito Bom? teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, que se entende que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do professor com relação ao uso das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão a partir da prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas ?remotas?. Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir sobre o que representa para o docente ter ?domínio das ferramentas digitais?, interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. No entanto, essa interatividade é vinculada a dimensão da ?linguagem?, ampliando a dimensão comunicativa nas interações com os alunos.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com o uso das ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser constituída por meio de um processo de mudança e disrupção no espaço sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. No entanto, para tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com um processo de formação continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse processo de ensino e aprendizagem, em que o ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo a ?necessidade? e ?urgência? do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das ?Ferramentas Digitais? tenha provocado uma ?sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente para o uso das ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível ?pragmatismo? tecnológico exacerbado. A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com o uso das ferramentas digitais. Em contrapartida, não é possível afirmar que traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização. Ao compreender a educação com base na ambiência digital, é possível afirmar que, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital no âmbito da sala de aula. É possível afirmar que o uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional a médio e longo prazo. Para aprofundar essas inquietações, a pergunta Nº 22 versou sobre a utilização das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, no que se refere ao cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência de acesso ao ?whatsapp?, chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo ?Youtube ? com 75% e ?Facebook? com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente



uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de um contexto de cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um "motor" para a cibercultura.

Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010)

Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como "[...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?". Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos que não é aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais em sala de aula no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que "Sim" pretendem utilizar e 9,4% afirmam que "Não" têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar a partir do ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa "aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras" com nossas inquietações sobre o sentido de "Domínio" das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa.

De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode ser mais participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão N°22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, de uma nova ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermidiáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos a necessidade de aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, a partir da compreensão docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação no processo de ensino e aprendizagem em todos os cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação se faz presente como uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade no processo de formação.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos compreender que a educação está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação com o ambiente digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem cada vez mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento



, que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver competências e habilidades no processo de construção do planejamento das aulas a partir de fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um "caminho" de formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação da sala de aula às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro de uma concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e a existência de uma perspectiva de um Novo Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar o desenvolvimento de um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um "horizonte" para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria "tecnologias digitais" faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender como as tecnologias digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que o uso das tecnologias digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

"Seria a tecnologia um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), "Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos - todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática". E, ainda, na referida autora encontramos "Uma das características dessas novas tecnologias de informação e comunicação é que todas elas não se limitam aos seus suportes". (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais está relacionado com dois fatores, dentre os quais lemos: "As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento".

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

"Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]?"

Diante ao exposto, sobre a relação do professor com as tecnologias digitais, foi observada, no questionário

, a pergunta Nº4: "Quais ferramentas digitais você utilizou com maior frequência nas suas aulas?", com um questionamento organizado com dois pontos de vista, "antes da pandemia da Covid-19" e "durante o período pandêmico".

Com relação a escolha feita pelos docentes, "a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)", observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojetor (slides).

Já, ao observar o item "b) Durante o período de pandemia (2020-2021)" têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do "Google Classroom", "Google Meet", "WhatsApp", "youtube" e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item.

Segue o gráfico de respostas da questão Nº4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade a partir da pandemia Covid-19 em 2020. A relação com as tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: "Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede" (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, na questão Nº 16, em que a pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais. Fica explícito, em todos os PPCs, no item denominado: "Tecnologias de Informação e Comunicação" (TICs) no processo de ensino e de aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm a oportunidade de refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, as atividades de aprendizagem com base no projeto, em um ambiente estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Inferimos ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais tendo em vista que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.

Sendo assim, é importante ter atenção em relação ao sentido dessas tecnologias e a cultura digital: "[...] a



cultura digital **não pode ser** reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...] (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): "Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?"

Segundo Kenski (2003, p. 125): "O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como "rede das redes", mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas." Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer no processo de ensino e de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e a importância do seu envolvimento no processo de conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o "repertório" de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma "metamorfose", aproximam-se dessa realidade. Trabalhando a partir da realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse desprendimento compreende uma das etapas de **uma formação continuada** em que é possível aprender a aprender no contexto educacional,

em que o docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, no qual a humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica para o uso dessas tecnologias é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos a importância do ?mundo da vida? na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para a escola e o trabalho do professor. ?Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono do saber e o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico para a educação no contexto de cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização nos processos de ensino e aprendizagem. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice versa para a construção de um conhecimento que sirva para a vida cotidiana?.

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado pelo uso de recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. Por outro lado, ao

desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital. Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, quais são os principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica?? Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência em sala de aula. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida a partir de uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões em torno do ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o uso dessas tecnologias no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas no processo de formação e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar , a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência , perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)



Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e conseqüências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está em sala de aula? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos desafiadora para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, ao docente que



espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea. Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?.

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança que a educação vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas??".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão?".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando os alunos a imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas?".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é possível dizer que não é posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, em que os instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, **em que a** imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência **das organizações e** instituições de ensino. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em

suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as competências e habilidades a partir do mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre as ?Metodologias Ativas?.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem **papel fundamental nesta** pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido das Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos as características do professor, que envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso, também, das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, a fim de que possa refletir a sua prática docente e a aprendizagem dos estudantes. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, as metodologias ativas dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran (2018), a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deve exercer sua

liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação. Dessa forma, podemos argumentar que o uso das metodologias ativas está constituído no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a importância do rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação de metodologias ativas no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o desenvolvimento de valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria ?metodologias ativas?, nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas ?Sim?, os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão Nº 11(a), que interrogou sobre quais as metodologias ativas, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: ?A Aprendizagem Baseada em Projetos? com 81,3% de preferência, ?Aprendizagem baseada em problemas? com 56,6% das escolhas e a ?Sala de Aula Invertida? com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item ?Gamificação?, que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente afirmar que a preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: ?As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?.

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas por meio de um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), em que o processo de autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido a partir de muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades para a educação.

Ainda sobre a questão 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 ?Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa

e inovadora??, que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. De forma mais ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é importante ressaltar que não há unanimidade entre os participantes sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica na prática docente com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem a necessidade de uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, no contexto de uma relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem deixar de considerar a integralidade no processo de formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões como ?O uso de ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos bem como o protagonismo do aluno frente aos novos desafios da educação? (professor ?a?). Por outro lado, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!?. (professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está a flexibilidade de uma postura docente que não é mais de uma única referência de conhecimento, mas de uma compreensão de que a construção do conhecimento é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, a partir da compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: "Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?"

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar o que o aluno realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu". Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas no processo de desenvolvimento e avaliação pedagógica. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) "Cada aluno tem uma forma de aprender".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com o processo educativo".

Fazendo o resgate da "fala" dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos de aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas" (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do "sujeito" de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e "depende" enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em que o professor "f" afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso a importância de variar as metodologias". Nessa perspectiva, ao compreender o estudante **em um contexto** de aprendizagem com "jeitos diferentes", temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente "g" expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e "h": "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender".

Observamos que a partir das respostas, a compreensão do processo de aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de que o estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação a partir de uma nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), "é necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora da sala



de aula e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, **uma vez que** estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto de ensino e aprendizagem, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar para a liberdade, para autonomia, com vistas a transformar a sociedade?.

Ainda **em relação à** questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, por parte do professor, relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender que o professor não será mais o principal protagonista, em aulas puramente expositivas. As necessidades de um novo mindset deverá entrar em sala de aula para realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção de mudança de uma visão metodológica. Nesse entendimento, as metodologias ativas são compreendidas dentro do contexto de uma educação em movimento, em que não é mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial o que o aluno QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que existe uma relação com o estudante, que precisa ser consolidada a partir de uma ação de autonomia e busca do saber. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado no desenvolvimento de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor passa a ter a função de mediador e consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio que envolve a comunidade educacional como um todo e que expressa uma mudança de postura dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar sua aula **em um contexto** em que o estudante seja instigado a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de



diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso ao desenvolvimento de um ?produto? e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma aprendizagem, a partir do protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados no processo de entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com seu processo de aprendizagem. Acredito sim, que o aprender é um processo misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento de metodologias ativas. No entanto, encontra uma realidade educacional **em um contexto** de uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, em que o estudante recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, a necessidade de compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa de uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica para as práticas, nossa interpretação é de que o docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica de ensino e aprendizagem demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia em sala de aula, a releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças no processo de humanização, na fala dos sujeitos, representa a necessidade de uma resignificação desses processos de ensino e aprendizagem. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo ?físico? em que ele vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria ?Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas um conjunto de inovações no desenvolvimento dos cursos de Graduação da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE, PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na

URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre o Trabalho Discente Efetivo (TDE):
?Questão 6(a) Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?, ?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, em relação ao desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.Fazer com que o acadêmico entenda a importância de fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, em que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem são desafiados a ressignificar o sentido de sua experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta a partir da questão analisada. Ou seja, o TDE demarca a necessidade de uma dinâmica de sala de aula em que os objetos de conhecimento dialoguem com o mundo que vai além da sala de aula. A aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.

Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma



diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida de que o TDE está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por todas as disciplinas. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência do TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue com o mundo do trabalho. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer ?são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??. obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda tendo em vista que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, em que os pesquisados expressam sobre **os desafios do Projeto Integrador**:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando se faz presente.
- (c) Que os alunos compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa. Entendemos que a Graduação Ativa compreende uma mudança na forma de vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias para as atividades de extensão, não há um planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais de um curso entra em



contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste ao longo do tempo.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma relação com as perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das caixas de ensino e aprendizagem" e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, em que os cursos dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar a partir da Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores de Curso e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria sobre a "Organização Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e "b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico ...necessário nesse novo modelo do Ensino Superior?".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações", "autonomia" e "novo modelo" despertam para o interesse docente em relação ao desenvolvimento de uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, cada vez mais é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição?".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente no final do período?".

As expressões, envolvendo "limites intermediários", "final do semestre", apresentam a preocupação docente em relação ao desenvolvimento das atividades no decorrer do processo de construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, em que a timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) em que o estudante deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar no desenvolvimento de atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho em sala de aula desconectando o aluno do seu celular?".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular", que suscita uma reflexão sobre o sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) "a familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no

sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?. Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram que devem ser no ?formato híbrido" e presencial, ao passo que 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. O entendimento da relação entre o físico e o digital, na construção do fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente em relação à concepção de ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo no âmbito da educação. Com relação ao formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores no sentido de promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações humanas têm sido pautadas em meio a uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, é o fato de 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor uma perspectiva de formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o ?Novo Humanismo?? Conseqüentemente, ela está nos dando a possibilidade de repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a categoria ?Organização didática dos PPCs?, conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, **em relação à** tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos no processo de formação acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar de ensino e aprendizagem, além de uma integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): “[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?”.

Dessa forma, entendemos a educação superior a partir da cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado a partir de uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos **e níveis de** abrangência contemporâneos. Estamos diante de um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, a partir do “Novo Humanismo” e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, em que o físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que a partir da relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades de analisar as relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos processos de ensino e de aprendizagem entender a necessidade de uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no uso das tecnologias que não é limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos na compreensão do ato cognitivo e vivencial de aprendizagem.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a



teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases para o desenvolvimento epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte de esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, no processo educacional, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, para que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente ao longo da história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, é preciso que durante o processo de formação docente sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica afirmar que a ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, o uso das tecnologias digitais é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização de processos de aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias de informação e de comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar nos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. **Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual.** Temos a percepção de **que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época** (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço por meio de múltiplas formas de interação humana e compreendido na relação com o Novo Humanismo, com base em a complexidade

humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital passa a ser compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar as relações que compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, em que o espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar na forma de compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão as relações que envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura com a educação, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática e de uma evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação de valores e novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado suas relações com o Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, em que as relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas do ser humano têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. No entanto, essa característica de adquirir nova consciência faz parte do processo histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:



Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária ao desenvolvimento da formação no ensino superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, em que a própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori para o desenvolvimento dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação ao conhecimento e sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): ?o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?.

A ideia da complexidade, a partir do tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de conhecimento e o mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na relação com as tecnologias digitais, o estudante não deixa de ser humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes



de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em um conjunto de condições do ser humano, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar a partir do Humanismo Digital, contexto em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, a partir do Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de "ferramentas" diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral da formação de professores sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;

compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.

2ª Etapa: Metodologias Ativas a partir da vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica a partir da humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento de sua formação profissional (liderança, **trabalho em equipe**, relacionamento?);
desenvolvimento, a partir da mediação e/ou e mentoria docente, de um projeto de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa do processo de ensino com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, a partir da cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas a partir da construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui ressalto minha tese, de que a educação vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, Metodologias Ativas e Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do ensino e aprendizagem a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação a partir da Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, as metodologias ativas passam a compreender que o ser humano passa por um processo de transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar **suas atividades e projetos**.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como uma forma de integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as competências e habilidades de sua formação profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência multidimensional, em que o estudante é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações



interpessoais e vivências de situações de **trabalho em equipe** e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos cursos de Graduação Ativa, pode ser vivenciado a partir de maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão. A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista no processo de ensino e aprendizagem, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ?ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe **em um contexto** de mudança, não somente no processo de ensino e aprendizagem, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. A partir da compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de ?novas? relações constituídas em meio às tecnologias. Por isso, o humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para o desenvolvimento de práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que o ensino e a aprendizagem estão imersos em uma vivência ?físital?, em que o ?físico? e o ?digital? estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas no contexto de um ?mundo híbrido?.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações

ao longo do percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva do ensino e aprendizagem, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus cursos de Graduação, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada por meio dos PPCs. Em todo o conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando a questão da cibercultura com a proposta da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia de um ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em um contexto de integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões de uma sociedade global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações de trabalho e demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão sobre a importância da alfabetização midiática, no que diz respeito à socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa no sentido de construção de espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, em que as relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular e de seu planejamento das aulas.

Sendo assim, a partir da aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabeleceria de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão a partir da Teoria da Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência acadêmica em que o Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral. A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida a partir de forma conjuntural e



holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica de ensino e aprendizagem, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas ao longo do percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe um conjunto de fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em um conjunto de fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. Podemos dizer que a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, em que se tem um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.

Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de



uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu por meio de um conjunto de etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a ?ambiência digital? despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para com o ?mundo digital?. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a ?ambiência digital? desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na relação com os objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, sobre as ?tecnologias digitais?, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso para o desenvolvimento das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa para com a IES e o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades no desenvolvimento de uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender que as ?ferramentas digitais? vão muito além de um conceito de ?ferramenta?. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar a educação a partir do Humanismo Digital, em que as tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, como parte de um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a compreender as relações da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria ?Epistemologia da Educação? despertamos o interesse quanto à releitura de quais são os fundamentos epistemológicos que circundam as metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. A pesquisa nos apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte dos docentes para com as metodologias ativas, pois observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico no uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria ?Metodologias Ativas? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da IES, nos projetos de cursos e com a prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar um sentido ao Humanismo Digital.



Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o processo de ensino e aprendizagem pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações de construção de competências e habilidades voltadas para a formação profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, a partir do planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico por meio de um projeto com características inter/transdisciplinares, em que a prática de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o ?mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento.

Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, por isso, o trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros da educação.

A humanidade está em constante transformação e as relações que esse humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo a partir da dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária a partir do ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros.

A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar um conjunto de fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o ensino e aprendizagem.

À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na sala de aula pode ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes



tempos e espaços e o ensino e aprendizagem são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, as metodologias ativas que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção de Metodologias Ativas com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que está cada vez mais presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf & Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora Paz e Terra, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-

19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões:
FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/c_urso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: EncyclopÆdia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELLO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.



MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. **A transformação digital**: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Sílvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e **o papel do professor**. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

URI. Projeto Pedagógico do **Curso de Administração** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 - Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico de Educação Física ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021,Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2883/CUN

/2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ?
Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº
2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ?
Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS:
URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento sobre o Trabalho Discente Efetivo. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI,
2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.Resolução no 2771/CUN/2020.
Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI
,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO,
Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo:
Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um
ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos?

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório



b) Atualmente

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

4) Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade
 Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo?

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos cursos presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?

Sim Não.



Se sim, Qual?

- Devam seguir somente presencial;
- Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;
- Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;
- Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;
- Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.
- 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em sala de aula?

- Sim Não

Se sim, marque quais:

- Design Thing
- Cultura Maker
- Aprendizagem baseada em Problemas
- Aprendizagem baseada em projetos
- Sala de aula invertida
- Aprendizagem entre pares
- Gamificação
- Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

- Banco de questões para elaboração de testes
- Software para correção dos testes
- Debate entre os alunos
- Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

- Sim. Quais? _____

- Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

- Sim. Quais? _____

- Não



20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

- Concordo plenamente
 Concordo parcialmente. Por quê? _____
 Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

- Whats App() Twitter() YouTube
 Facebook () Linkedin () TikTok
 Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

- Whats App() Twitter() YouTube
 Facebook () Linkedin () TikTok
 Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

- Sim
 Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?

ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL03
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25
(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaInSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013Sabereres Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação De Professores; PedagoEducação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas ;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA
A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em açãoSilvana Corbellini

2015Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; MapasEDUCAÇÃO (42001013001P5)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetosSidinei De Oliveira Sousa2015Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privadaChristianne Barbosa Stegmann2019Ensino Superior;Formação De Professores;Metodologias Ativas.EDUCAÇÃO (33006016005P7)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafioRobinalva Borges Ferreira2017Metodologias Ativas;Educação Superior;Estudantes ;Avanços;DesafiosEDUCAÇÃO (42005019001P0)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza2019Paula Patricia Barbosa Ventura2009 Metodologias Ativas;Prática Docente;Tecnologias Digitais;Gestão Pedagógica.EDUCAÇÃO (22001018001P9)UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'Bruno Amarante Couto Rezende 2018Gamificação;Metodologias Ativas;Práticas Docentes;Formação Docente;Ensino E Aprendizagem EDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunosMarcelo Da Silva Reis Candido2018Metodologias Ativas ;Aprendizagem Significativa;Inovação;Educação Superior;Saberes PedagógicosEDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnologicos da universidade TiradentesNataniel Pimentel Barreto2019Metodologias Ativas;Tecnologias Da Informação E Comunicação;Formação DocenteEDUCAÇÃO (27002012003P1)UNIVERSIDADE TIRADENTES

Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano 'Delle Cristina Pereira Pupin2018Metodologias Ativas;Nova Metodologia;Ciências Contábeis;Ética E Estética;Cuidado De Si E Do OutroEDUCAÇÃO (33050015004P1)UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superiorLivia Raposo Bardy Ribeiro Prado2018Inovação Na Educação Superior;E-Learning;M-Learning;B-Learning;Abordagem Construcionista Contextualizada E Significativa;Formação Docente Permanente EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zaremba2013Revista Historia de La Educación Latinoamericana ; Políticas Educativas ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio2014Educación Moderna ; Epistemología de La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ;



Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ;
Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico
A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente
Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; Formação de
Professores ; Epistemologia Da Educação
Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson
Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ;
Educação ; Educação a Distância ; Comunicação
A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento
; Convergência ; Cibercultura
A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson
Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos
Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos
2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;
Humanidades digitais, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational
Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ;
Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital
Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education
Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacionalClaudio Zarate
Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)
Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia
Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária

Nutrição

Pedagogia - Anos Iniciais

Pedagogia - Anos Finais



Psicologia

Categorias Questões Analisadas

Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22

Tecnologias Digitais 4, 16

Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)

Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21

Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Ciências da Computação

Educação Física Bacharelado

Educação Física Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia de Produção

Engenharia Elétrica

Engenharia Mecânica

Engenharia Produção

Engenharia Química

Engenharia de alimentos

Medicina Veterinária

Pedagogia Anos Finais

Pedagogia Anos Iniciais

Nutrição

Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais



ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: "Avaliações da aprendizagem em cursos de engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul?", apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais no que diz respeito a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (por meio de fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. No que se refere ao tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações que se referem aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação

=====

Arquivo 1: [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Arquivo 2: <https://repositorio.usp.br/item/001798318> (568 termos)

Termos comuns: 53

Similaridade: 0,12%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento <https://repositorio.usp.br/item/001798318> (568 termos)

=====

URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS
2023
FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade
URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus
Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de Programa de Pós-Graduação ? Mestrado em Educação.
Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina
Tese

Linha de Pesquisa



Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos de trabalho e estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas ao longo da minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.



?Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para as Metodologias Ativas que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido a partir da problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE) nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu a partir do estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre os resultados da pesquisa, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído a partir da intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que a partir da compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado a partir da cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT

Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the



context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG???.?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN??????????.??..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????.?????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????????..?????????..?????..??Projeto Integrador
- PPC?????????????????????????????..?????..Projeto Pedagógico de Curso
- PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação
- TDE?????????????????????????????????????..Trabalho Discente Efetivo

URI?????.?..Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)20
Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
Figura 5 - Câmpus da URI105
Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
Figura 10: Humanismo Digital117
Figura 11: Metodologias Ativas120
Figura 12: Projetos Integradores122
Figura 13: TDE na matriz curricular125
Figura 14: Ferramentas Digitais144
Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais153
Figura 16: Inovação nas aulas157
Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino159
Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas164
Figura 19: Organização Didática dos PPCs175
Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27

Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?30
Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas28
Tabela 2: Epistemologia da Educação30
Tabela 03: Cibercultura32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas37
Tabela 05: Análise de publicações41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....138
Tabela 8: Categorias de análise134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES16
1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa21
1.3 Contextualização da Pesquisa22
1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior26
1.4.1 Análise quantitativa27



1.4.2 Análise Qualitativa36

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL46

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?51

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)60

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRANGER A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL74

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital86

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA102

3.1 Pesquisa Documental103

3.2 Pesquisa de Campo105

3.3 Sujeitos da Pesquisa108

3.4 Coleta dos dados109

3.5 Análise de Conteúdo110

3.6 Descrição da pesquisa de campo112

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS115

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa115

4.1.1 Projetos Integradores (PI)118

4.1.2.Trabalho Discente Efetivo123

4.1.3 Disciplinas EaD126

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa128

4.2 Pesquisa a campo134

4.2.1 Ambiência Digital137

4.2.2. Tecnologias Digitais146

4.2.3. Epistemologia da Educação151

4.2.4. Metodologias Ativas158

4.2.5. Organização Didática dos PPCs169

4.3 A configuração do Humanismo Digital176

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa186

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS190

REFERÊNCIAS198

APÊNDICES205

APÊNDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - **Nos cursos de** Graduação da URI - Erechim205

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no ensino e na aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no desenvolvimento da humanidade. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma ?física?, representada por um conjunto de realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de ?inquietações? e ?investigações? desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: ?Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias?, que buscam fomentar as investigações no âmbito da formação de professores, da docência na cultura digital e no ensino e aprendizagem, a partir de diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias ? GPET, do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos a necessidade de dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência dos sujeitos de aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das ?Metodologias Ativas?, tendo em vista o processo de disrupção educacional, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por ?tecnologias digitais? nos processos de ensino e de aprendizagem, com uma série de inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com** a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento



hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse processo de ensino e aprendizagem digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, a proposta de pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição **de Ensino Superior**, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como uma forma de orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura , o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? **nos cursos de** ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, a partir do estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, a partir da pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito a partir da pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e



EaD)?.

[3: A partir da Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar as tecnologias de informação e comunicação à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando o processo de ensino mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discutiremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir com a educação no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo em que a educação está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida em que as relações humanas estão em constante movimento em meio a uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador da educação.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade em que vivemos e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar a forma de planejamento e concepção de práticas educacionais. Dessa forma, a própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)



Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto de ensino e aprendizagem, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte de um contexto educacional em que ainda não se tinham possibilidades ciberculturais, com o mundo das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente a partir de minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes.

Após o Mestrado em Educação, sobre a questão das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção da Autonomia do Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, ano de Defesa, 2013.]

Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e impulsionou minhas vivências com o mundo digital em escalas maiores junto à formação de professores



na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para com o uso das tecnologias digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma ?videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com** a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ?ferramentas digitais? em aula, ainda no contexto de aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e **Pós-Graduação lato sensu**.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos ao longo do doutoramento. Por isso, é possível dizer que essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação pessoal e profissional, em que as relações entre teoria e prática são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos que permeiam as atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica para o uso de Metodologias Ativas com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, a possibilidade de poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar a educação, que se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender a necessidade de ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, a partir do viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações no contexto da cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas as Metodologias Ativas enquanto possibilidade de ampliar o espaço de construção de conhecimento projetado com base em uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar os processos de aprendizagem, por meio das Metodologias Ativas, ampliam as possibilidades na formação pessoal e profissional diante dos desafios pertinentes na vivência do mundo do trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a perspectiva de repensar o ensino e a aprendizagem frente à cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial

, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões a necessidade de repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos a necessidade de compreender com mais profundidade epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada a partir do próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das competências e habilidades da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um objeto de estudo, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto de desenvolvimento do estudante ao longo de sua formação e, por isso, é possível propor uma intersecção, que envolve o entendimento do Humanismo Digital, a partir da Cibercultura, do Novo Humanismo e da Teoria da Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender o sentido de uma educação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, o pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar o processo de aprendizagem retirando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e dos diferentes espaços de aprendizagem quando se fala, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender que a prática educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao uso das tecnologias. Essa pesquisa quer evidenciar a necessidade de compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua **para a formação** superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? que contribuem para a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir das Metodologias Ativas pensadas na construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do

conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais ser visto como mero espectador, uma vez que pode participar ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, com o uso de diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com o uso de Metodologias Ativas e sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente.

Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo em nível de Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no **Ensino Superior**

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? em relação ao nível **de Ensino Superior** no Brasil, quanto à proposta deste projeto de tese de Doutorado em Educação.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva quali-quantitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1: Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO obteve mais publicações sobre as "Metodologias Ativas".

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da Educação?".

Para o descritor "Cibercultura?", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011 (30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e, originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital" e "Graduação Ativa" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência em "Todos os itens" e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino" e "Metodologias Ativas" obtivemos um resultado de 65 artigos.

Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet" e "Cibercultura" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. Em relação ao descritor "Graduação Ativa" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos por meio do termo "AND".

Na descrição "Metodologias Ativas" AND "Epistemologia da Educação" obtivemos de resultado 01 pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas "Cibercultura" AND "Humanismo

Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida em relação à composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada a necessidade de busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar esse processo de reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa no que concerne ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas em nível **de Ensino Superior** a partir do resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , tendo em vista a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores **dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia?**, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos



sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a Formação de Professores.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem o contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas ; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Formação de professores e práticas pedagógicas? e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; Formação de Professores; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa : ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem o contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.

?Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo



entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem o contexto do projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação Docente.

?Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela **Faculdade de Ciências** e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem? do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento a partir do Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise a partir da busca da configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é importante ressaltar que a constituição dessa fase ocorreu por meio da abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, em nível **de Ensino Superior**.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, tendo em vista a abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir a análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, do ano de 2013 e que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a não adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa.



Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante a crise educacional e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia **na Formação de Professores de** Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo de formação de professores, em que há uma investigação aprofundada **nos cursos de** educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão a presença de: educação especial, formação de professores, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, tecnologias da informação e comunicação, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante diálogo entre as relações de possibilidade do sujeito com as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente a partir da noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. Na relação entre as ?humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura, humanidades no limite e tecnologias de informação.



?Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacional? de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre a formação de professores no âmbito da cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido da escola e da formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais em sala de aula. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

?Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia? de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ? TDICs como um aspecto contribuinte à prática pedagógica do professor do Ensino Superior. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de construção de saberes e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação e as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo no que se refere ao PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto do Ensino Superior nas IES onde está o PPGEDU? Os ?silêncios? do ?Zero? produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo ?Novo Humanismo? pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um ?horizonte? pedagógico a ser pensado, uma vez que essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões ?Graduação Ativa? já estabelecida na Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões , também está inspirada nas ?Metodologias Ativas? que fundamentam e que fazem realmente questionar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ? PPCs dos cursos de graduação seu viés ?ativo? no fazer pedagógico, uma vez que norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do ?Novo Humanismo? (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o ?Humanismo Digital? na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita por meio do resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico a partir de suas teorias



gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), em torno de uma nova compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para com as ?Tecnologias Digitais? que envolvem as Metodologias Ativas, no sentido de não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto dessa forma, o uso dessas tecnologias digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de fundamentar as Metodologias Ativas com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo ?demarcados? por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LE MOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade ao longo da história. Sede da racionalidade tecnológica e do ?pensamento mágico?.

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e faz com que cada pessoa possa se tornar uma ?emissora?, com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há a possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir da realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem com a educação.

Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre as Metodologias Ativas, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Tais



projeções metodológicas a partir do ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, de uma série de teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação nos processos de aprendizagem que podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, a perspectiva de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e **Sala de Aula** Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em que não se tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida , essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no ensino e aprendizagem. Ao buscar um sentido epistemológico para as Metodologias Ativas , também há necessidade de refletir sobre essas formas de ensino e aprendizagem que carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços de ensino e aprendizado torna-se uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do mundo do trabalho, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade do papel do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do ensino e da aprendizagem nos faz refletir sobre a relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos e o estudante deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica . A postura do estudante na perspectiva das Metodologias Ativas é essencial no processo de aprendizagem. Dessa forma, também, é preciso repensar o papel do professor nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado pelo uso de Metodologias Ativas que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do ?eu? em um múltiplo de relações cada vez mais expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é partícipe ativo nesse processo. Dessa forma, a educação é parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças de processos de ensino e aprendizagem. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço de desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais

Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do



aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes a partir da passividade dos processos de aprendizagem; ?[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na **sala de aula** sem, antes, repensar o papel do aluno e do professor.? (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando afirma que o digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação e formação de professores.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, a partir da criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de repensar nossas práticas educacionais no contexto de cibercultura e o professor como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se a necessidade de estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, tendo em vista que não bastam apenas informações para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem cada vez mais do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço



significativo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às Tecnologias Digitais, uma vez que sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser cada vez mais relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido das Metodologias Ativas, no que se refere, aos critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, as Metodologias Ativas perpassam pela perspectiva de pensar a Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos de aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do ensino. Ou seja, é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam a necessidade de aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que ?a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de



pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive.?

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é uma atividade de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas, por meio das tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença **das novas tecnologias** que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as ?Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC`s) não são apenas a Internet, e sim, um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem.?

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam que

A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de

maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e o que se espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas e a cada momento estudantes e professores têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como o uso **das novas tecnologias** serve para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que "a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?".

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial **das novas tecnologias**.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido:

Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e **mediação pedagógica** são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e **o uso da tecnologia?**, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades de Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em que as aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas com as metodologias ativas de ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em que o estudante é "receptáculo" de informações.

A educação refaz-se enquanto "organismo vivo" e "complexo" de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, em que a atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito a partir da criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar o ensino e aprendizagem a partir da leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por Metodologias Ativas de construção dos saberes, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender a importância de ter uma base epistemológica para o uso de metodologias ativas. A compreensão de por que fazemos à luz da teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e



oportunidades. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf>; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 21ª ed. Ver. Atual- **Campinas, SP: Papyrus**, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed, - **Campinas, SP, Papyrus**, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José;
WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto de cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva de sua relação com a prática docente e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva do Ensino Superior. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais no contexto de cibercultura apresenta elementos que compõem a busca de um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas no que se refere ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Nesse sentido, ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço? debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas que, no contexto de pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala das Tecnologias Digitais em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso o processo de formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico no uso das tecnologias.

Sabemos que embora a discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais de aprendizagem com aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando o professor tem suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência em seu fazer. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados a partir da base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma

intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral que a educação, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequando às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.



Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário que o professor reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão "impacto" das tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, em que se constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): "Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente."

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser cada vez mais relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias: "[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]."



Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão ?inter? e ?intra? relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) ?[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro ?modus? de ser e fazer educativo: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente a necessidade de discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. ?Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos? (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da **sala de aula** se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na **sala de aula** ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens,



vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da **sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo de ensino e aprendizagem. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso compreender as transformações do



mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo a partir do uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), ?O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?. Quando existe a perspectiva de pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, é possível observar, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): ?A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui a partir da ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo o que o cerca?. (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu ?modo? de interação global e local.

Percebemos a necessidade de pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas **em sala de aula**. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: ?As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?

O uso da tecnologia, que está em todos os campos do conhecimento, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que alunos e professores têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, faz com que os sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade atual como um local em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com a diversidade de outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo se torna cada vez mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.

Compreendemos que a **sala de aula** não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a



comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): "entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o sentido das interfaces em relação à questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: "Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá". Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os "membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários" (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente o uso de tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no ensino e aprendizagem. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de "novas" práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras formas de aprender e ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas Instituições de Ensino.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta "manusear" a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): "a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador?".

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em que o professor é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica em relação ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades



didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim , a necessidade de formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. O que é virtual. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL

[6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹
Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na



vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com a prática docente. Posteriormente, estudar as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespaço en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una internacionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespaço. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespaço", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialéctico y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the



works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados a partir de Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca "aprender a aprender"?".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais e o contexto de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar a prática educativa, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?". Nesse contexto, o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é objeto de estudo, mas ponto de partida para o sentido do educar.



Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada ?Inteligência Coletiva?, na qual a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada



, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, “[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]”.

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão “inter” e “intra” relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: “a educação é um processo de toda sociedade ? não só da escola ? que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis?”.

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), “[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem ? a exemplo do Moodle e semelhantes ? que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é “modus” de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.



Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço da **sala de aula** se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na **sala de aula** ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da **sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa que o professor vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina



como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que ?expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino e aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, **de acordo com** Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais **da**

educação na área do uso das tecnologias **em sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento e a necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.
- DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.
- KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. LÉVY, P. Cibercultura. Rio



de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SANTOS, J. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro*. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. *Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, no processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la

gnosiológia filosófica demonstrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta a concepção de ?Humanismo Digital?, a partir de sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente e o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital no processo de ensino e de aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte da prática docente diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação no processo de formação do ?ser professor? para que ela não seja uma atividade de mera transmissão de conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o ?Humanismo Digital?. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência no contexto de cibercultura e de Humanismo Digital que se tem evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, a partir da cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do ?fazer? humano pedagógico e dialogar com o contexto de formação docente diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, é o que movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo, de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, o conceito de ?Humanismo Digital? na



perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, diante de um contexto em que os tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o ?Humanismo Digital? na perspectiva de entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar o processo de ensino, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que ?vale a pena? fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem parte de uma reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de ?Humanismo Digital? na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, a partir do conceito do ?Humanismo Digital? perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, a partir da Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, na forma de conceber e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e o desenvolvimento de uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrismo, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, a partir do avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. Nesse sentido, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão do ser humano. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma a construção do conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado na perspectiva da abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto de apoio para a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, **de acordo com os racionalistas.**

Descartes tem papel essencial na construção do homem e é só por meio do método racional, através da dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra



Regras Para Direção do Espírito (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência na construção do conhecimento: "Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade?". Ou seja, por meio do método racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade em que os fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica no que concerne às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para uma série de tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, no qual a existência é a base da existência. Com a máxima de que "a existência precede a essência?", Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito no processo de aprendizagem. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre Filosofia e Educação, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse processo de ensino e aprendizagem.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, em que o humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem em que o sujeito educativo tem papel essencial na construção do saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento da Escola Nova ou escolanovista, que surge no final do século XIX, com a perspectiva de propor novos caminhos para a educação. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, a partir do sujeito ativo, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. O professor se esforça por



promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas na construção do conhecimento a partir da perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito no processo de aprendizagem.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro no processo de ensino para o aluno assumir o papel principal.

Essa mudança de pressupostos com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente no processo de aprendizagem e participe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais de modo que professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?"

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a formação de professores. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas a partir de um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação do conceito de Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico que a educação vivencia e no qual o uso das tecnologias digitais está presente no cotidiano da comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo.

Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade no contexto de um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo?". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação a partir da criação de uma sociedade mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham a oportunidade de adquirir o conhecimento por meio de uma educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012), estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade



cultural, apoiando o diálogo universal a partir de uma cultura de paz.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões em torno do sentido de humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque se trata de ir más ala del recordatório a um passado y de uma metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conecimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização a partir do contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será possível afirmar que esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado a partir de um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam a necessidade de repensar esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte da análise da necessidade de situar a pessoa humana no centro da civilização midiática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam a necessidade de compreender o sentido crítico da inovação tecnológica, bem como a busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que a sociedade da informação possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, como uma esfera do Humanismo Digital, o processo educativo, também entra em uma nova dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo na forma de compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações , nas diretrizes que envolvem a formação de professores. Nesse sentido, o professor, segundo Varis e Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, com



destaque para formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada a partir da vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital.

A partir dessa compreensão, não podemos deixar de dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. Em um mundo de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando a forma de educação no contexto do século XXI. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista da prática docente e sua relação de ensino e aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de "Cibercultura?". Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão "inter" e "intra", relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física da **sala de aula**.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura é possível afirmar que a origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: "A cibercultura não é uma cibernética da sociedade, mas a tribalização da cibernética?".

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço e sua relação com a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) "o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?".

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos "Disruptivos" na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. **De acordo com** a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou



oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e conseqüentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: "É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo?" (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, a partir do sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital

O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no século XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção no processo de aprendizagem pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção que o estudante tem na sua vida.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra a partir do entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, que pode ser entendido a partir da intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao processo de formação docente, em que o ensino e aprendizagem fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao processo de formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana.

O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução no processo de formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis **pedagógica e o** necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. A partir da teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos para que ele possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido de um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de um contexto de disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), na qual o ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar com o mundo de relações que é a existência humana.

Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as

possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais.

Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. A partir do espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar a partir do entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMONS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. Porto Alegre: Sulina , 2020.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 21ª ed. Ver. Atual- **Campinas, SP: Papyrus**, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), ?a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?. No que se refere ao estudo de campo , Gil (2002, p. 53), entende que: ?tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana?.

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do ?holismo semântico?.

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que ?pertencemos às coisas ditas?, como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para o que é manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria n° 708, de 19 de maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base o projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, no que se refere ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), ?[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados **de acordo com** os objetos da pesquisa?.

Dentre os elementos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, foi presente a busca da compreensão



dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais? e a ?Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, a partir da análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital? nesses PPCs. Por meio da pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), Trabalho Discente Efetivo (TDE) e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE vale ressaltar que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas por meio da RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático, contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os

demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN /2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de um projeto ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui um conjunto de 15 prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, bem como o Centro de Pós-Graduação.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de Graduação.]

A Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se por um processo de franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes,

representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte do Rio Grande do Sul é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibidem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram os professores em nível de graduação superior da URI Câmpus Erechim. Por meio do formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 cursos de Graduação Presencial, 27 cursos de Graduação EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos ao longo da sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi por meio da autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de



pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos". Na figura 6 observamos as fases da análise de conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, "Metodologias Ativas" e "Cibercultura", em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma "Graduação Ativa" em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem. Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta



pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos **professores de ensino superior** em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado juntamente com os dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao desenvolvimento da pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes de como os dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.)]

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os

professores da instituição. No entanto, para os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando aos professores e Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre de 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que professores e alunos estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas nos cursos de Graduação Ativa no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, no que se refere ao Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre As perspectivas ao Humanismo Digital a partir de PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação aos cursos de Graduação Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, de 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão **nos Cursos de** Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? a partir da institucionalização na URI da Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização de metodologias ativas de ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução N° 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução N° 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI por meio da inovação de processos e ações, a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) **dos cursos de** Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).

Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos Cursos de Graduação da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o desenvolvimento de competências, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva por meio do planejamento, gestão e desenvolvimento de projetos, a fim de articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso no contexto social e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas para o processo de formação do estudante. Podemos dizer que há uma tentativa de compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados para a construção da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar o processo de formação do acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ?fazer? e o ?saber fazer? a partir de práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020) Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, no que diz respeito às suas competências, sendo citada a preocupação com as metodologias ativas. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da proposição de projetos que atendam demandas da área de formação e sociais, a partir da vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o trabalho em equipe para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo a partir de metodologias ativas e dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades da área de formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem as Metodologias Ativas, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, bem como o estímulo ao trabalho em equipe, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos um conjunto de afirmações voltadas para as Metodologias Ativas. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de **Arquitetura e Urbanismo**, observamos

o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada a partir de uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, no sentido de atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de **Arquitetura e Urbanismo**: ?Os projetos integradores buscam fazer com que a aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade para compreensão do Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta a importância do direcionamento do PI no conjunto das denominadas ?disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, a partir da concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais **para a formação** Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove um conjunto de ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto uma forma de incluir as dimensões da formação profissional: ?[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.



Além dessa característica, observamos, em todos os PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão **nos cursos de** graduação da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do mundo do trabalho do processo de formação.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que a proposta do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação no processo de curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC do curso de Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração com o mundo do trabalho, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos dizer que a construção do conhecimento com base no PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais de ensino e aprendizagem, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do PI integrar as demais disciplinas por projetos, em que o PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, em que o papel do professor, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece no que concerne às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado para com a pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura no contexto de vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas no sentido de ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de novas possibilidades de educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na dinâmica de formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir o Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.2. Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por uma construção de competências e habilidades, o Trabalho Discente Efetivo (TDE) é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa.

No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto do aluno e a importância de desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes , sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente de 25% da carga horária das disciplinas. É definido como um conjunto de atividades teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular **dos cursos de** Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda em relação ao TDE **nos cursos de** Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais **dos cursos de** graduação, exaradas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais apontam a necessidade de ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas características voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da autonomia, tem um itinerário formativo



desenvolvido semestralmente ao longo da formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos que o estudante consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada por meio de técnicas de sistematização, representação e repetição. Diante de um contexto de cibercultura, em que o estudante vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há a possibilidade de o ciberespaço, a concepção de educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características do TDE ao observar sua relação com as vivências do estudante, diante de um contexto marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso **de Educação Física**, destacamos:

Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos no Projeto Pedagógico do Curso e nos Planos de Ensino das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção de experiências e práticas acadêmicas, que desde o início do processo de formação acadêmica o estudante está em contato com o mundo do trabalho. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, o desenvolvimento de práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, é que ao envolver-se com o mundo que dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação teoria e prática e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação para o qual está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura que o estudante já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada em um contexto de cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa para o estudante, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas por meio da Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD **dos Cursos de Graduação**, na modalidade presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um



norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada a partir da Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, **nos cursos de** Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis do professor e do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada por meio de um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos de aprendizagem que permitem ao discente desempenhar um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica do Professor e Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme o planejamento do professor e com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado por meio do estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante a proposta de pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem parte de uma conjuntura sociocultural contemporânea.

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa

A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades de compreender



como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia de que a possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, a necessidade de pontuar neles as temáticas Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, a partir do Humanismo Digital no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao termo ?Ambiência Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente em todos os cursos, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso **de Arquitetura e Urbanismo**: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação passa a ser ferramenta no processo de ensino; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, em que o diálogo com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?O uso de redes sociais e da interação online favorece a comunicação entre alunos e professores contribuindo com o processo de ensino e aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiência digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições que o estudante vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo da Educação e da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs de todos os cursos, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso **de Arquitetura e Urbanismo**, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações por meio do acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiência Digital ? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, no estudo dos PPCs, também observamos a preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender os sujeitos de aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as tecnologias digitais passem a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, em função de sua

capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021,p. 22)
Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, e para isso, é necessário preparar os alunos para as novas formas de culturas e de materiais digitais utilizando novos ambientes de aprendizagem e estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem de forma ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde o processo de formação universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa relação com as tecnologias, alguns cursos, como o curso de **Educação Física**, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada "Educação Física na Era Digital/Tecnologia Informação e Comunicação" (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas no processo de ensino e aprendizagem nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. Por outro lado, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver competências e habilidades junto aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante o processo de formação acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir sobre a relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do "Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos a educação a partir do Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes no processo de ensino e aprendizagem fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das "Metodologias Ativas" e ressaltamos que todos os cursos observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado "Metodologias Ativas". Sobre essa presença da necessidade de desenvolvimento de Metodologias Ativas, destacamos:

Na perspectiva das metodologias ativas de ensino, os professores devem articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a



transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando teoria e prática. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, as Metodologias Ativas desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e desenvolvimento das aulas. Também, ?alimentam? a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa de ensino que requer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda em relação ao sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: ?O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação? (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia baseada em problemas: ?Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, **de acordo com** a vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição de todas as disciplinas do referido curso a utilização no item ?Metodologia? da expressão Metodologias Ativas: ?No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar o processo de ensino-aprendizagem? (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão das Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso **de Arquitetura e Urbanismo** (URI, 2020, p, 26) a seguinte expressão: ?Nesta perspectiva, considera-se que as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência em todos os PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem a leitura de que as relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas de construção de Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na ?Epistemologia da Educação? e foi analisada nos PPCs também com os termos ?Epistemologia?, "Epistemológico".

Importa ressaltar que todos os PCCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões ?Fundamentos Epistemológicos? ou ?Pressupostos Epistemológicos?. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar a relação entre epistemologia e educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: ?Como não há competência sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA,URI



2021,p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e\ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, pode-se dizer que seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, com vistas a dar conta das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte para o desenvolvimento do curso na proposição da sua cientificidade. Ao passo que no caráter metodológico não se estabelece marcadamente por meio de base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. Ou seja, a sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção do conhecimento e não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está na necessidade de uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge na perspectiva da necessidade de compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram em todos os cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o



Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes de 18 cursos, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos quais são os cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética ao longo da redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre o processo de análise dos resultados, essa etapa ocorreu por meio do agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias e com a inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas da análise de conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente a partir da pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação do Ser Humano com as tecnologias da informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, em que a educação superior tem sido ressignificada, concebendo uma "Ambiência Digital" através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos do ensino e aprendizagem. "A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender[...]" (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): "esse "mundo digital" ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais?".

Dessa forma, ao buscar esse sentido para a Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão "ambiência" que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. "No presente estudo, o conceito de ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam?". (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).

Ainda, no sentido da expressão "Ambiência Digital", podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e



outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELLO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam das tecnologias digitais que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais por meio de experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante no processo de formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa a partir do questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, um conjunto de fatores, dentre os quais, um processo de formação para as tecnologias que vem sendo realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. Em relação à IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado por meio de diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão Nº3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:

Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais



Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item ?Muito Bom? teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, que se entende que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do professor com relação ao uso das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão a partir da prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas ?remotas?. Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir sobre o que representa para o docente ter ?domínio das ferramentas digitais?, interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. No entanto, essa interatividade é vinculada a dimensão da ?linguagem?, ampliando a dimensão comunicativa nas interações com os alunos.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com o uso das ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser constituída por meio de um processo de mudança e disrupção no espaço sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. No entanto, para tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com um processo de formação continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse processo de ensino e aprendizagem, em que o ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo a ?necessidade? e ?urgência? do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das ?Ferramentas Digitais? tenha provocado uma ?sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente para o uso das ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível ?pragmatismo? tecnológico exacerbado. A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com o uso das ferramentas digitais. Em contrapartida, não é possível afirmar que traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização. Ao compreender a educação com base na ambiência digital, é possível afirmar que, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital no âmbito da sala de aula. É possível afirmar que o uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional a médio e longo prazo. Para aprofundar essas inquietações, a pergunta Nº 22 versou sobre a utilização das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, no que se refere ao cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência de acesso ao ?whatsapp?, chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo ?Youtube ? com 75% e ?Facebook? com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente

uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de um contexto de cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um "motor" para a cibercultura.

Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010)

Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como "[...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?". Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos que não é aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais **em sala de aula** no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que "Sim" pretendem utilizar e 9,4% afirmam que "Não" têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar a partir do ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa "aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras" com nossas inquietações sobre o sentido de "Domínio" das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa.

De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode ser mais participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão Nº22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, de uma nova ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermidiáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos a necessidade de aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, a partir da compreensão docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação no processo de ensino e aprendizagem em todos os cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação se faz presente como uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade no processo de formação.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos compreender que a educação está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação com o ambiente digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem cada vez mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento



, que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver competências e habilidades no processo de construção do planejamento das aulas a partir de fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um "caminho" de formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação da **sala de aula** às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro de uma concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e a existência de uma perspectiva de um Novo Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar o desenvolvimento de um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um "horizonte" para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria "tecnologias digitais" faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender como as tecnologias digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que o uso das tecnologias digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

"Seria a tecnologia um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), "Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos - todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática". E, ainda, na referida autora encontramos "Uma das características dessas novas tecnologias de informação e comunicação é que todas elas não se limitam aos seus suportes". (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais está relacionado com dois fatores, dentre os quais lemos: "As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento".

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

"Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]".

Diante ao exposto, sobre a relação do professor com as tecnologias digitais, foi observada, no questionário



, a pergunta Nº4: "Quais ferramentas digitais você utilizou com maior frequência nas suas aulas?", com um questionamento organizado com dois pontos de vista, "antes da pandemia da Covid-19" e "durante o período pandêmico".

Com relação a escolha feita pelos docentes, "a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)", observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojetor (slides).

Já, ao observar o item "b) Durante o período de pandemia (2020-2021)" têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do "Google Classroom", "Google Meet", "WhatsApp", "youtube" e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item.

Segue o gráfico de respostas da questão Nº4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade a partir da pandemia Covid-19 em 2020. A relação com as tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: "Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede" (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, na questão Nº 16, em que a pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais. Fica explícito, em todos os PPCs, no item denominado: "Tecnologias de Informação e Comunicação" (TICs) no processo de ensino e de aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm a oportunidade de refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, as atividades de aprendizagem com base no projeto, em um ambiente estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Inferimos ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais tendo em vista que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.

Sendo assim, é importante ter atenção em relação ao sentido dessas tecnologias e a cultura digital: "[...] a



cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...] (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): "Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?"

Segundo Kenski (2003, p. 125): "O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como "rede das redes", mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas." Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer no processo de ensino e de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e a importância do seu envolvimento no **processo de conhecimento**.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o "repertório" de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma "metamorfose", aproximam-se dessa realidade. Trabalhando a partir da realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse desprendimento compreende uma das etapas de uma formação continuada em que é possível aprender a aprender no contexto educacional,

em que o docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, no qual a humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica para o uso dessas tecnologias é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos a importância do ?mundo da vida? na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para a escola e o trabalho do professor. ?Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono do saber e o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico para a educação no contexto de cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização nos processos de ensino e aprendizagem. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice versa para a construção de um conhecimento que sirva para a vida cotidiana?.

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado pelo uso de recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. Por outro lado, ao

desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital. Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, quais são os principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica?? Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência **em sala de aula**. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida a partir de uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões em torno do ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o uso dessas tecnologias no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas no processo de formação e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar , a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência , perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)



Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e consequências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está **em sala de aula**? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos desafiadora para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, ao docente que

espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea. Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?.

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança que a educação vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas??".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão?".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando os alunos a imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas?".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é possível dizer que não é posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, em que os instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, em que a imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência das organizações e instituições de ensino. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em

suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as competências e habilidades a partir do mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre as ?Metodologias Ativas?.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido das Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos as características do professor, que envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso, também, das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, a fim de que possa refletir a sua prática docente e a aprendizagem dos estudantes. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas **um profissional da educação** que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, as metodologias ativas dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran (2018), a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deve exercer sua

liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação. Dessa forma, podemos argumentar que o uso das metodologias ativas está constituído no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a importância do rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação de metodologias ativas no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o desenvolvimento de valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria "metodologias ativas", nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas "Sim?", os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão Nº 11(a), que interrogou sobre quais as metodologias ativas, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: "A Aprendizagem Baseada em Projetos" com 81,3% de preferência, "Aprendizagem baseada em problemas" com 56,6% das escolhas e a "Sala de Aula Invertida" com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item "Gamificação?", que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente afirmar que a preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: "As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?".

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas por meio de um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), em que o processo de autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido a partir de muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades para a educação.

Ainda sobre a questão 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 "Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa

e inovadora??, que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. De forma mais ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é importante ressaltar que não há unanimidade entre os participantes sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica na prática docente com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem a necessidade de uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, no contexto de uma relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem deixar de considerar a integralidade no processo de formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões como ?O uso de ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos bem como o protagonismo do aluno frente aos novos desafios da educação? (professor ?a?). Por outro lado, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!?. (professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está a flexibilidade de uma postura docente que não é mais de uma única referência de conhecimento, mas de uma compreensão de que a construção do conhecimento é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas



Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, a partir da compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: "Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?"

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar o que o aluno realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas no processo de desenvolvimento e avaliação pedagógica. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) "Cada aluno tem uma forma de aprender?".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com o processo educativo.?"

Fazendo o resgate da "fala" dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos de aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas? (PPC **Arquitetura e Urbanismo**, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do "sujeito" de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e "depende" enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em que o professor "f" afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso a importância de variar as metodologias.?" Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em um contexto de aprendizagem com "jeitos diferentes?", temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente "g" expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e "h": "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender?".

Observamos que a partir das respostas, a compreensão do processo de aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de que o estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação a partir de uma nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), "é necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora da sala



de aula e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto de ensino e aprendizagem, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar para a liberdade, para autonomia, com vistas a transformar a sociedade?.

Ainda em relação à questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, por parte do professor, relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender que o professor não será mais o principal protagonista, em aulas puramente expositivas. As necessidades de um novo mindset deverá entrar em sala de aula para realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção de mudança de uma visão metodológica. Nesse entendimento, as metodologias ativas são compreendidas dentro do contexto de uma educação em movimento, em que não é mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial o que o aluno QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que existe uma relação com o estudante, que precisa ser consolidada a partir de uma ação de autonomia e busca do saber. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado no desenvolvimento de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor passa a ter a função de mediador e consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio que envolve a comunidade educacional como um todo e que expressa uma mudança de postura dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar sua aula em um contexto em que o estudante seja instigado a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de



diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso ao desenvolvimento de um ?produto? e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:

A **sala de aula** pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma aprendizagem, a partir do protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados no processo de entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com seu processo de aprendizagem. Acredito sim, que o aprender é um processo misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento de metodologias ativas. No entanto, encontra uma realidade educacional em um contexto de uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, em que o estudante recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, a necessidade de compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa de uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica para as práticas, nossa interpretação é de que o docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica de ensino e aprendizagem demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia **em sala de aula**, a releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças no processo de humanização, na fala dos sujeitos, representa a necessidade de uma resignificação desses processos de ensino e aprendizagem. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo ?físico? em que ele vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria ?Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas um conjunto de inovações no desenvolvimento **dos cursos de** Graduação da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE, PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na

URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre o Trabalho Discente Efetivo (TDE):
?Questão 6(a) Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?,?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, em relação ao desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) **dos cursos de** graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.Fazer com que o acadêmico entenda a importância de fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, em que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem são desafiados a ressignificar o sentido de sua experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta a partir da questão analisada. Ou seja, o TDE demarca a necessidade de uma dinâmica de **sala de aula** em que os objetos de conhecimento dialoguem com o mundo que vai além da **sala de aula**. A aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.

Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma



diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida de que o TDE está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por todas as disciplinas. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência do TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue com o mundo do trabalho. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer ?são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??. obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda tendo em vista que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, em que os pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando se faz presente.
- (c) Que os alunos compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa. Entendemos que a Graduação Ativa compreende uma mudança na forma de vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias para as atividades de extensão, não há um planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais de um curso entra em



contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste ao longo do tempo.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma relação com as perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das caixas de ensino e aprendizagem" e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, em que os cursos dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar a partir da Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores de Curso e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria sobre a "Organização Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e "b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico ...necessário nesse novo modelo do Ensino Superior?".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações", "autonomia" e "novo modelo" despertam para o interesse docente em relação ao desenvolvimento de uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, cada vez mais é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição?".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente no final do período?".

As expressões, envolvendo "limites intermediários", "final do semestre", apresentam a preocupação docente em relação ao desenvolvimento das atividades no decorrer do processo de construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, em que a timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) em que o estudante deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar no desenvolvimento de atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho em sala de aula desconectando o aluno do seu celular?".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular", que suscita uma reflexão sobre o sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) "a familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no

sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?. Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram que devem ser no ?formato híbrido" e presencial, ao passo que 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. O entendimento da relação entre o físico e o digital, na construção do fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente em relação à concepção de ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo no âmbito da educação. Com relação ao formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores no sentido de promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações humanas têm sido pautadas em meio a uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, é o fato de 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor uma perspectiva de formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o ?Novo Humanismo?? Conseqüentemente, ela está nos dando a possibilidade de repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a categoria ?Organização didática dos PPCs?, conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, em relação à tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos no processo de formação acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar de ensino e aprendizagem, além de uma integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): “[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?”.

Dessa forma, entendemos a educação superior a partir da cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado a partir de uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência contemporâneos. Estamos diante de um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, a partir do “Novo Humanismo” e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, em que o físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que a partir da relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades de analisar as relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos processos de ensino e de aprendizagem entender a necessidade de uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no uso das tecnologias que não é limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos na compreensão do ato cognitivo e vivencial de aprendizagem.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a



teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases para o desenvolvimento epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte de esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, no processo educacional, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, para que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente ao longo da história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, é preciso que durante o processo de formação docente sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica afirmar que a ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, o uso das tecnologias digitais é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização de processos de aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias de informação e de comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar nos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço por meio de múltiplas formas de interação humana e compreendido na relação com o Novo Humanismo, com base em a complexidade

humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital passa a ser compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar as relações que compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, em que o espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar na forma de compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão as relações que envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura com a educação, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática e de uma evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação de valores e novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado suas relações com o Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, em que as relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas do ser humano têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. No entanto, essa característica de adquirir nova consciência faz parte do processo histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:



Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária ao desenvolvimento da formação no ensino superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, em que a própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori para o desenvolvimento dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação ao conhecimento e sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): "o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?".

A ideia da complexidade, a partir do tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de conhecimento e o mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na relação com as tecnologias digitais, o estudante não deixa de ser humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes



de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em um conjunto de condições do ser humano, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar a partir do Humanismo Digital, contexto em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, a partir do Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de "ferramentas" diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral da formação de professores sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;

compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.

2ª Etapa: Metodologias Ativas a partir da vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica a partir da humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento de sua formação profissional (liderança, trabalho em equipe, relacionamento?);
desenvolvimento, a partir da mediação e/ou e mentoria docente, **de um projeto** de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa do processo de ensino com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, a partir da cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas a partir da construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui resalto minha tese, de que a educação vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, Metodologias Ativas e Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do ensino e aprendizagem a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação a partir da Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, as metodologias ativas passam a compreender que o ser humano passa por um processo de transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como uma forma de integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as competências e habilidades de sua formação profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência multidimensional, em que o estudante é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações



interpessoais e vivências de situações de trabalho em equipe e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, **nos cursos de Graduação Ativa**, pode ser vivenciado a partir de maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão. A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista no processo de ensino e aprendizagem, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ?ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe em um contexto de mudança, não somente no processo de ensino e aprendizagem, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. A partir da compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de ?novas? relações constituídas em meio às tecnologias. Por isso, o humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para o desenvolvimento de práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que o ensino e a aprendizagem estão imersos em uma vivência ?físital?, em que o ?físico? e o ?digital? estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas no contexto de um ?mundo híbrido?.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações

ao longo do percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva do ensino e aprendizagem, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus cursos de Graduação, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada por meio dos PPCs. Em todo o conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando a questão da cibercultura com a proposta da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia de um ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em um contexto de integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões de uma sociedade global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações de trabalho e demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão sobre a importância da alfabetização midiática, no que diz respeito à socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa no sentido de construção de espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, em que as relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular e de seu planejamento das aulas.

Sendo assim, a partir da aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabeleceria de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão a partir da Teoria da Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência acadêmica em que o Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral. A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida a partir de forma conjuntural e



holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica de ensino e aprendizagem, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas ao longo do percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe um conjunto de fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em um conjunto de fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. Podemos dizer que a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, em que se tem um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.

Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de



uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu por meio de um conjunto de etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a ?ambiência digital? despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para com o ?mundo digital?. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a ?ambiência digital? desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na relação com os objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, sobre as ?tecnologias digitais?, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso para o desenvolvimento das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa para com a IES e o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades no desenvolvimento de uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender que as ?ferramentas digitais? vão muito além de um conceito de ?ferramenta?. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar a educação a partir do Humanismo Digital, em que as tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, como parte de um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a compreender as relações da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria ?Epistemologia da Educação? despertamos o interesse quanto à releitura de quais são os fundamentos epistemológicos que circundam as metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. A pesquisa nos apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte dos docentes para com as metodologias ativas, pois observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico no uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria ?Metodologias Ativas? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da IES, nos projetos de cursos e com a prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar um sentido ao Humanismo Digital.



Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o processo de ensino e aprendizagem pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações de construção de competências e habilidades voltadas **para a formação** profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, a partir do planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico por meio **de um projeto** com características inter/transdisciplinares, em que a prática de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o ?mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento.

Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, por isso, o trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros da educação.

A humanidade está em constante transformação e as relações que esse humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo a partir da dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária a partir do ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros.

A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar um conjunto de fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o ensino e aprendizagem.

À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na **sala de aula** pode ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes

tempos e espaços e o ensino e aprendizagem são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, as metodologias ativas que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção de Metodologias Ativas com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que está cada vez mais presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf< > Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora Paz e Terra, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-

19: notas teórico-metodológicas. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. *Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso*. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. *Educação em quatro dimensões*:
FLICKINGER, H. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica ?* Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social* . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. *21 Lições para o século 21*. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/c_urso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.



JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: EncyclopÆdia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELLO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. **MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 21ª ed. Ver. Atual- **Campinas, SP: Papirus**, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Silvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Administração ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 - Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.



URI. Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso **de Arquitetura e Urbanismo** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. Projeto Pedagógico do Curso **de Engenharia de Alimentos** ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso **de Medicina Veterinária** ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico **de Educação Física** ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021,Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso **de Educação Física** ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso **de Engenharia de** Produção ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2883/CUN



/2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ?
Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº
2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ?
Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS:
URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento sobre o Trabalho Discente Efetivo. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI,
2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão **nos Cursos de** Graduação da URI.Resolução no 2771/CUN/2020.
Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI
,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO,
Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo:
Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um
ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos?

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório



b) Atualmente

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

4) Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

Retroprojeter e Slides Google Classroom Google meet
 WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting
 Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio
 Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade
 Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo?

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos cursos presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?

Sim Não.



Se sim, Qual?

- Devam seguir somente presencial;
- Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;
- Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;
- Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;
- Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.
- 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em sala de aula?

- Sim Não

Se sim, marque quais:

- Design Thing
- Cultura Maker
- Aprendizagem baseada em Problemas
- Aprendizagem baseada em projetos
- Sala de aula invertida
- Aprendizagem entre pares
- Gamificação
- Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

- Banco de questões para elaboração de testes
- Software para correção dos testes
- Debate entre os alunos
- Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

- Sim. Quais? _____

- Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

- Sim. Quais? _____

- Não



20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente. Por quê? _____
- Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

- Whats App() Twitter() YouTube
- Facebook () Linkedin () TikTok
- Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

- Whats App() Twitter() YouTube
- Facebook () Linkedin () TikTok
- Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

- Sim
- Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?

ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL03
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25
(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaInSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores **dos cursos de** licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação De Professores; PedagoEducação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas ;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA
A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em açãoSilvana Corbellini

2015Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; MapasEDUCAÇÃO (42001013001P5)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetosSidinei De Oliveira Sousa2015Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privadaChristianne Barbosa Stegmann2019Ensino Superior;Formação De Professores;Metodologias Ativas.EDUCAÇÃO (33006016005P7)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafioRobinalva Borges Ferreira2017Metodologias Ativas;Educação Superior;Estudantes ;Avanços;DesafiosEDUCAÇÃO (42005019001P0)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza2019Paula Patricia Barbosa Ventura2009 Metodologias Ativas;Prática Docente;Tecnologias Digitais;Gestão Pedagógica.EDUCAÇÃO (22001018001P9)UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'Bruno Amarante Couto Rezende 2018Gamificação;Metodologias Ativas;Práticas Docentes;Formação Docente;Ensino E Aprendizagem EDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunosMarcelo Da Silva Reis Candido2018Metodologias Ativas ;Aprendizagem Significativa;Inovação;Educação Superior;Saberes PedagógicosEDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnologicos da universidade TiradentesNataniel Pimentel Barreto2019Metodologias Ativas;Tecnologias Da Informação E Comunicação;Formação DocenteEDUCAÇÃO (27002012003P1)UNIVERSIDADE TIRADENTES

Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano 'Delle Cristina Pereira Pupin2018Metodologias Ativas;Nova Metodologia;Ciências Contábeis;Ética E Estética;Cuidado De Si E Do OutroEDUCAÇÃO (33050015004P1)UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superiorLivia Raposo Bardy Ribeiro Prado2018Inovação Na Educação Superior;E-Learning;M-Learning;B-Learning;Abordagem Construcionista Contextualizada E Significativa;Formação Docente Permanente EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zaremba2013Revista Historia de La Educación Latinoamericana ; Políticas Educativas ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio2014Educación Moderna ; Epistemología de La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ;

Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ;
Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico
A Epistemologia **na Formação de Professores de** Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente
Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; Formação de
Professores ; Epistemologia Da Educação
Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson
Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ;
Educação ; Educação a Distância ; Comunicação
A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento
; Convergência ; Cibercultura
A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson
Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos
Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos
2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;
Humanidades digitais, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational
Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ;
Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital
Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education
Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacionalClaudio Zarate
Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)
Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia
Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária

Nutrição

Pedagogia - Anos Iniciais

Pedagogia - Anos Finais



Psicologia

Categorias Questões Analisadas

Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22

Tecnologias Digitais 4, 16

Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)

Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21

Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Ciências da Computação

Educação Física Bacharelado

Educação Física Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia de Produção

Engenharia Elétrica

Engenharia Mecânica

Engenharia Produção

Engenharia Química

Engenharia de alimentos

Medicina Veterinária

Pedagogia Anos Finais

Pedagogia Anos Iniciais

Nutrição

Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição **de Ensino Superior**, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos **professores de ensino superior** em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais



ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: "Avaliações da aprendizagem em cursos de engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul?", apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais no que diz respeito a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (por meio de fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. No que se refere ao tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações que se referem aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação

=====

Arquivo 1: [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Arquivo 2: <https://fluxodeinformacao.com/biblioteca/artigo/read/11442-o-que-e-uma-atividade-discente-efetiva> (383 termos)

Termos comuns: 39

Similaridade: 0,09%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento

<https://fluxodeinformacao.com/biblioteca/artigo/read/11442-o-que-e-uma-atividade-discente-efetiva> (383 termos)

=====

URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade
URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus
Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de Programa de Pós-Graduação ? Mestrado em Educação.
Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina
Tese



Linha de Pesquisa
Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos de trabalho e estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas ao longo da minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.



?Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para as Metodologias Ativas que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido a partir da problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu a partir do estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre os resultados da pesquisa, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído a partir da intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que a partir da compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado a partir da cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT

Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an



epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG???..?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN?????????????..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????..?????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????????..?????????..?????..?Projeto Integrador
- PPC?????????????????????????????..?????..Projeto Pedagógico de Curso

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27
Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?30
Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas28
Tabela 2: Epistemologia da Educação30
Tabela 03: Cibercultura32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas37
Tabela 05: Análise de publicações41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....138
Tabela 8: Categorias de análise134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES16
1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa21
1.3 Contextualização da Pesquisa22



- 1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior26
 - 1.4.1 Análise quantitativa27
 - 1.4.2 Análise Qualitativa36
- 2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL46
 - 2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?51
 - 2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)60
 - 2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL74
 - 2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital86
- 3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA102
 - 3.1 Pesquisa Documental103
 - 3.2 Pesquisa de Campo105
 - 3.3 Sujeitos da Pesquisa108
 - 3.4 Coleta dos dados109
 - 3.5 Análise de Conteúdo110
 - 3.6 Descrição da pesquisa de campo112
- 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS115
 - 4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa115
 - 4.1.1 Projetos Integradores (PI)118
 - 4.1.2. **Trabalho Discente Efetivo**123
 - 4.1.3 Disciplinas EaD126
 - 4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa128
 - 4.2 Pesquisa a campo134
 - 4.2.1 Ambiência Digital137
 - 4.2.2. Tecnologias Digitais146
 - 4.2.3. Epistemologia da Educação151
 - 4.2.4. Metodologias Ativas158
 - 4.2.5. Organização Didática dos PPCs169
 - 4.3 A configuração do Humanismo Digital176
 - 4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa186
- 5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS190
- REFERÊNCIAS198
- APÊNDICES205
- APENDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim205

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no ensino e na aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no desenvolvimento da humanidade. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma ?física?, representada por **um conjunto de** realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de ?inquietações? e ?investigações? desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: ?Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias?, que buscam fomentar as investigações no âmbito da formação de professores, da docência na cultura digital e no ensino e aprendizagem, a partir de diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias ? GPET, do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos a necessidade de dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência dos sujeitos de aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das ?Metodologias Ativas?, tendo em vista o processo de disrupção educacional, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por ?tecnologias digitais? nos processos de ensino e de aprendizagem, com uma série de inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização



Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse **processo de ensino** e aprendizagem digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, a proposta de pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como uma forma de orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura , o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, a partir do estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, a partir da pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito a partir da pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu a partir da análise de



conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EaD)?.

[3: A partir da Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar as tecnologias de informação e comunicação à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando o **processo de ensino** mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discorreremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir com a educação no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo em que a educação está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida em que as relações humanas estão em constante movimento em meio a uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador da educação.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade em que vivemos e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar a forma de planejamento e concepção de práticas educacionais. Dessa forma, a própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)



Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto de ensino e aprendizagem, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte de um contexto educacional em que ainda não se tinham possibilidades ciberculturais, com o mundo das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente a partir de minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes. Após o Mestrado em Educação, sobre a questão das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção da Autonomia do Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, ano de Defesa, 2013.]

Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de



Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e impulsionou minhas vivências com o mundo digital em escalas maiores junto à formação de professores na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para com o uso das tecnologias digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ferramentas digitais? em aula, ainda no contexto de aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos ao longo do doutoramento. Por isso, é possível dizer que essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação pessoal e profissional, em que as relações entre teoria e prática são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos que permeiam as atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica para o uso de Metodologias Ativas com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, a possibilidade de poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar a educação, que se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender a necessidade de ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, a partir do viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações no contexto da cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas as Metodologias Ativas enquanto possibilidade de ampliar o espaço de construção de conhecimento projetado com base em uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar os processos de aprendizagem, por meio das Metodologias Ativas, ampliam as possibilidades na formação pessoal e profissional diante dos desafios pertinentes na vivência do mundo do trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a perspectiva de repensar o ensino e a aprendizagem frente à



cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões a necessidade de repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos a necessidade de compreender com mais profundidade epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada a partir do próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das competências e habilidades da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um objeto de estudo, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto de desenvolvimento do estudante ao longo de sua formação e, por isso, é possível propor uma intersecção, que envolve o entendimento do Humanismo Digital, a partir da Cibercultura, do Novo Humanismo e da Teoria da Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender o sentido de uma educação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, o pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar o processo de aprendizagem retirando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e dos diferentes espaços de aprendizagem quando se fala, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender que a prática educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao uso das tecnologias. Essa pesquisa quer evidenciar a necessidade de compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua para a formação superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da "Graduação Ativa", a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao "Novo Humano", que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes "ferramentas" que contribuem para a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa



universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir das Metodologias Ativas pensadas na construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais ser visto como mero espectador, uma vez que pode participar ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, com o uso de diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com o uso de Metodologias Ativas e sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente. Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo em nível de Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? em relação ao nível de Ensino Superior no Brasil, quanto à proposta deste projeto de tese de Doutorado em Educação.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva quali-quantitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em ?grande área do conhecimento em Ciências Humanas?, sendo no filtro das áreas do conhecimento em ?todas as áreas do conhecimento?.

Primeiramente, com o descritor ?Metodologias Ativas?, temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado ?Metodologias Ativas?, destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor ?Metodologias Ativas?, obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1:

Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO obteve mais publicações sobre as ?Metodologias Ativas?.

Para o descritor ?Epistemologia da Educação?, foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para ?Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor ?Epistemologia da Educação? tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: ?Ciências Humanas? e originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que

observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da Educação?".

Para o descritor "Cibercultura?", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura?"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011(30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura?" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas?" e, originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital?" e "Graduação Ativa?" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência em "Todos os itens?" e "Qualquer idioma?".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas?" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Ensino?" e "Metodologias Ativas?" obtivemos um resultado de 65 artigos.

Com referência ao descritor "Cibercultura?", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação?", "Internet?" e "Cibercultura?" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação?" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital?" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. Em relação ao descritor "Graduação Ativa?" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos por meio do termo "AND?".



Na descrição ?Metodologias Ativas? AND ?Epistemologia da Educação? obtivemos de resultado 01 pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas ?Cibercultura? AND ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida em relação à composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada a necessidade de busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar esse processo de reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa no que concerne ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas em nível de Ensino Superior a partir do resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , tendo em vista a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia?, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da



Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2: ?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a Formação de Professores.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem o contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas ; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso **de uma instituição** privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Formação de professores e práticas pedagógicas? e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; Formação de Professores; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa : ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem o contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias

Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.

?Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem o contexto do projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação Docente.

?Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem? do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento a partir do Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise a partir da busca da configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é importante ressaltar que a constituição dessa fase ocorreu por meio da abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, em nível de Ensino Superior.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, tendo em vista a abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir a análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zarembo, do ano de 2013 e que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a não



adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa. Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante a crise educacional e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo de formação de professores, em que há uma investigação aprofundada nos cursos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão a presença de: educação especial, formação de professores, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, tecnologias da informação e comunicação, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante diálogo entre as relações de possibilidade do sujeito com as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente a partir da noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. Na relação entre as ?humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os

conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura, humanidades no limite e tecnologias de informação.

?Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacional? de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre a formação de professores no âmbito da cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido da escola e da formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais em **sala de aula**. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

?Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia? de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ? TDICs como um aspecto contribuinte à prática pedagógica do professor do Ensino Superior. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de construção de saberes e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação e as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo no que **se refere ao** PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto do Ensino Superior nas IES onde está o PPGEDU? Os ?silêncios? do ?Zero? produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo ?Novo Humanismo? pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um ?horizonte? pedagógico a ser pensado, uma vez que essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões ?Graduação Ativa? já estabelecida na Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões , também está inspirada nas ?Metodologias Ativas? que fundamentam e que fazem realmente questionar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ? PPCs dos cursos de graduação seu viés ?ativo? no fazer pedagógico, uma vez que norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do ?Novo Humanismo? (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o ?Humanismo Digital? na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita por meio do resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de



dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico a partir de suas teorias gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), em torno de uma nova compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para com as "Tecnologias Digitais? que envolvem as Metodologias Ativas, no sentido de não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto dessa forma, o uso dessas tecnologias digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia no **processo de ensino** e aprendizagem.

A fim de fundamentar as Metodologias Ativas com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo "demarcados? por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LE MOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade ao longo da história. Sede da racionalidade tecnológica e do "pensamento mágico?.

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e faz com que cada pessoa possa se tornar uma "emissora?, com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há a possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir da realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem com a educação.



Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre as Metodologias Ativas, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN, 2015). Tais projeções metodológicas a partir do ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, de uma série de teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação nos processos de aprendizagem que podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, a perspectiva de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em que não se tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida, essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no ensino e aprendizagem. Ao buscar um sentido epistemológico para as Metodologias Ativas, também há necessidade de refletir sobre essas formas de ensino e aprendizagem que carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços de ensino e aprendizado torna-se uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do mundo do trabalho, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade do papel do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do ensino e da aprendizagem nos faz refletir sobre a relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos e o estudante deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica. A postura do estudante na perspectiva das Metodologias Ativas é essencial no processo de aprendizagem. Dessa forma, também, é preciso repensar o papel do professor nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado pelo uso de Metodologias Ativas que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do "eu" em um múltiplo de relações cada vez mais expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é participante ativo nesse processo. Dessa forma, a educação é parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças de processos de ensino e aprendizagem. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço de desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais



Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes a partir da passividade dos processos de aprendizagem; ?[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na **sala de aula** sem, antes, repensar o papel do aluno e do professor.? (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando afirma que o digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação e formação de professores.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, a partir da criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de repensar nossas práticas educacionais no contexto de cibercultura e o professor como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se a necessidade de estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, tendo em vista que não bastam apenas informações para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes **na condição de** sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem cada vez mais do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido



constantemente articulada com as linhas digitais.

Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço significativo no **processo de ensino-aprendizagem** dos estudantes, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às Tecnologias Digitais, uma vez que sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser cada vez mais relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido das Metodologias Ativas, no que se refere, aos critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, as Metodologias Ativas perpassam pela perspectiva de pensar a Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos de aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do ensino. Ou seja, é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam a necessidade de aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.



Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que "a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive.?"

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não **é uma atividade** de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar **as práticas pedagógicas** contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que o **processo de ensino** e aprendizagem dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas, por meio das tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as "Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) não são apenas a Internet, e sim, **um conjunto de** equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem.?"

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam que

A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e o que se espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas e a cada momento estudantes e professores têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais no **processo de ensino** e aprendizagem, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com **um conjunto de** inovações, bem como o uso das novas tecnologias serve para tornar o **processo de ensino** e aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que "a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?".

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor



nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido:

Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, ?as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades de Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em que as aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas com as metodologias ativas de ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em que o estudante é ?receptáculo? de informações.

A educação refaz-se enquanto ?organismo vivo? e ?complexo? de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos

compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, em que a atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito a partir da criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar o ensino e aprendizagem a partir da leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por Metodologias Ativas de construção dos saberes, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender a importância de ter uma base epistemológica para o uso de metodologias ativas. A compreensão de por que fazemos à luz da teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em: < http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf >; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed, - Campinas, SP, Papirus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto de cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva de sua relação com a prática docente e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva do Ensino Superior. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico

Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais no contexto de cibercultura apresenta elementos que compõem a busca de um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas no que **se refere ao** uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Nesse sentido, ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço? debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas que, no contexto de pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala das Tecnologias Digitais em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso o processo de formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irreduzível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico no uso das tecnologias.

Sabemos que embora a discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais de aprendizagem com aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando o professor tem suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência em seu fazer. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados a partir da base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.



Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral que a educação, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequado às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo "intencionalidade pedagógica" passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada "inteligência coletiva" a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o "ciberespaço", no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, "sinfonia" contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre **as práticas pedagógicas** que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser



professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário que o professor reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão 'impacto' das tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, em que se constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): 'Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.'

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser cada vez mais relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias: '[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na



sociedade da informação, as novas concepções **do processo de** aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...].?

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão ?inter? e ?intra? relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) ?[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro ?modus? de ser e fazer educativo: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente a necessidade de discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. ?Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos? (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da **sala de aula** se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na **sala de aula** ou na escola



, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da **sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção **de novos conhecimentos**. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, à docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkine (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que ?expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram **no meio acadêmico** carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no **processo de ensino** e aprendizagem. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão



querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo a partir do uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), "O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?". Quando existe a perspectiva de pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, é possível observar, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): "A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui a partir da ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo o que o cerca?". (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu "modo" de interação global e local.

Percebemos a necessidade de pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas em **sala de aula**. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: "As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?"

O uso da tecnologia, que está em todos os campos do conhecimento, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que alunos e professores têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, faz com que os sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade atual como um local em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com a diversidade de outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo se torna cada vez mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a



educação em tempos de cibercultura.

Compreendemos que a **sala de aula** não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): ?entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o sentido das interfaces em relação à questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: ?Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá?. Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais , permitem que os ?membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários ? (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente o uso de tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no ensino e aprendizagem. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de ?novas? práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras formas de aprender e ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas Instituições de Ensino.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta ?manusear? a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): ?a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador?.

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em que o professor é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica em relação ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura



pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em **sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: "Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?".

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim, a necessidade de formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL

[6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹

Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de



aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com a prática docente. Posteriormente, estudar **as práticas pedagógicas** que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespacio en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una internacionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespacio. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespacio", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialéctico y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespacio. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical



internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados a partir de Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca "aprender a aprender"?".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais e o contexto de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura. Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar a prática educativa, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?". Nesse contexto, o autor faz o



convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é objeto de estudo, mas ponto de partida para o sentido do educar.

Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada ?Inteligência Coletiva?, na qual a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre **as práticas pedagógicas** que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).



Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, "[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]".

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão "inter" e "intra" relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivamente possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: "a educação é um processo de toda sociedade? não só da escola? que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis?".

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), "[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem? a exemplo do Moodle e semelhantes? que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é "modus" de ser e fazer educativo: "É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo" (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da



cidadania.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço da **sala de aula** se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na **sala de aula** ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da **sala de aula** em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção **de novos conhecimentos**. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa que o professor vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar



adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram **no meio acadêmico** carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino e aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, de acordo com Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente. Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às

aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em **sala de aula**, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento e a necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: "porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?".

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.
- DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.
- KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, J. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos*. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. *Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL

EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, no **processo de ensino** e de aprendizagem. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el



proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la gnosiología filosófica demostrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad.

PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity.

KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta a concepção de ?Humanismo Digital?, a partir de sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente e o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital no **processo de ensino** e de aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte da prática docente diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação no processo de formação do ?ser professor? para que ela não seja uma atividade de mera transmissão de conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o ?Humanismo Digital?. Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência no contexto de cibercultura e de Humanismo Digital que se tem evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, a partir da cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do ?fazer? humano pedagógico e dialogar com o contexto de formação docente diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, é o que movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo, de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, o conceito de ?Humanismo Digital? na perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, diante de um contexto em que os tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o ?Humanismo Digital? na perspectiva de entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar o **processo de ensino**, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que ?vale a pena? fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem parte de uma reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de ?Humanismo Digital? na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, a partir do conceito do ?Humanismo Digital? perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, a partir da Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, na forma de conceber e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e o desenvolvimento de uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrista, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, a partir do avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. Nesse sentido, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão do ser humano. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma a construção do conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado na perspectiva da abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto de apoio para a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, de acordo com os racionalistas.



Descartes tem papel essencial na construção do homem e é só por meio do método racional, através da dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra *Regras Para Direção do Espírito* (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência na construção do conhecimento: "Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade". Ou seja, por meio do método racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade em que os fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica no que concerne às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para uma série de tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, no qual a existência é a base da existência. Com a máxima de que "a existência precede a essência", Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito no processo de aprendizagem. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre Filosofia e Educação, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse **processo de ensino e aprendizagem**.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, em que o humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem em que o sujeito educativo tem papel essencial na construção do saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento da Escola Nova ou escolanovista, que surge no final do século XIX, com a perspectiva de propor novos caminhos para a educação. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico.



Na base de compreensão, a partir do sujeito ativo, o aluno é o centro **do processo de ensino** e aprendizagem, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. O professor se esforça por promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas na construção do conhecimento a partir da perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito no processo de aprendizagem.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro no **processo de ensino** para o aluno assumir o papel principal. Essa mudança de pressupostos com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente no processo de aprendizagem e partícipe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais de modo que professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a formação de professores. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas a partir de um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação do conceito de Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico que a educação vivencia e no qual o uso das tecnologias digitais está presente no cotidiano da comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo. Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade no contexto de um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação a partir da criação de uma sociedade mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham a oportunidade de adquirir o conhecimento por meio de uma educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012), estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade cultural, apoiando o diálogo universal a partir de uma cultura de paz.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões em torno do sentido de humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque se trata de ir más ala del recordatorio a um pasado y de una metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conocimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização a partir do contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será possível afirmar que esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado a partir de um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam a necessidade de repensar esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte da análise da necessidade de situar a pessoa humana no centro da civilização midiática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam a necessidade de compreender o sentido crítico da inovação tecnológica, bem como a busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que a sociedade da informação possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, como uma esfera do Humanismo Digital, o processo educativo, também entra em uma nova dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo na forma de compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações



, nas diretrizes que envolvem a formação de professores. Nesse sentido, o professor, segundo Varis e Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, com destaque para formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada a partir da vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital. A partir dessa compreensão, não podemos deixar de dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. Em um mundo de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando a forma de educação no contexto do século XXI. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista da prática docente e sua relação de ensino e aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de 'Cibercultura'. Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão 'inter?' e 'intra?', relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física da sala de aula.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura é possível afirmar que a origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: 'A cibercultura não é uma cibernética da sociedade, mas a tribalização da cibernética?.'

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço e sua relação com a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) 'o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?.'

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos 'Disruptivos?' na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um



espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucossintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: "É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo?" (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, a partir do sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes

de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital .

O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no século XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção no processo de aprendizagem pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção que o estudante tem na sua vida.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra a partir do entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, que pode ser entendido a partir da intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao processo de formação docente, em que o ensino e aprendizagem fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao processo de formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana.

O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução no processo de formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. A partir da teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos para que ele possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido de um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de um contexto de disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), na qual o ser humano é visto em sua integralidade e a educação

precisa dialogar com o mundo de relações que é a existência humana. Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais. Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. A partir do espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar a partir do entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEMOS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. Porto Alegre: Sulina , 2020.
- LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.
- MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.
- MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte,

Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". No que se refere ao estudo de campo, Gil (2002, p. 53), entende que: "tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana".

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do "holismo semântico".

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que "pertencemos às coisas ditas", como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para o que é manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria nº 708, de 19 de maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base o projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, no que se refere ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda



podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa?.

Dentre os elementos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, foi presente a busca da compreensão dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais? e a ?Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, a partir da análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital? nesses PPCs. Por meio da pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao **Trabalho Discente Efetivo (TDE)**, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se **de atividades práticas supervisionadas**, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE vale ressaltar que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas por meio da RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar

que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático, contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN/2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de um projeto ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui **um conjunto de 15** prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, bem como o Centro de Pós-Graduação.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de Graduação.]

A Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se por um processo de franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes, representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte do Rio Grande do Sul é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibidem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram os professores em nível de graduação superior da URI Câmpus Erechim. Por meio do formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 cursos de Graduação Presencial, 27 cursos de Graduação EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos ao longo da sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi por meio da autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos". Na figura 6 observamos as fases da análise de conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, "Metodologias Ativas" e "Cibercultura", em uma instituição de Ensino Superior, no



contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem. Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado juntamente com os dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao desenvolvimento da pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes de como os dados pessoais



dos cidadãos podem ser coletados e tratados.))

Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os professores da instituição. No entanto, para os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando aos professores e Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre de 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que professores e alunos estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas nos cursos de Graduação Ativa no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, no que se refere ao Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre As perspectivas ao Humanismo Digital a partir de PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação aos cursos de Graduação Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, de 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? a partir da institucionalização na URI da Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização de metodologias ativas de ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução N° 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução N° 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI por meio da inovação de processos e ações, a fim de qualificar o **processo de ensino** e aprendizagem na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e **Trabalho Discente Efetivo (TDE)**.

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos cursos de Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por

intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).

Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos Cursos de Graduação da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o desenvolvimento de competências, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva por meio do planejamento, gestão e desenvolvimento de projetos, a fim de articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso no contexto social e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas para o processo de formação do estudante. Podemos dizer que há uma tentativa de compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados para a construção da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar o processo de formação do acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ?fazer? e o ?saber fazer? a partir de práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020)

Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, no que diz respeito às suas competências, sendo citada a preocupação com as metodologias ativas. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da proposição de projetos que atendam demandas da área de formação e sociais, a partir da vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o trabalho em equipe para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo a partir de metodologias ativas e dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades da área de formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem as Metodologias Ativas, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, bem como o estímulo ao trabalho em equipe, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos **um conjunto de** afirmações voltadas para as Metodologias Ativas. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, observamos o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: "O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem" (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada a partir de uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, no sentido de atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: "Os projetos integradores buscam fazer com que a aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos" (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade para compreensão do Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta a importância do direcionamento do PI no conjunto das denominadas "disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: "As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor" (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, a partir da concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove **um conjunto de** ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto uma forma de incluir as dimensões da formação profissional: "[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs" (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento,



juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.

Além dessa característica, observamos, em todos os PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão nos cursos de graduação da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do mundo do trabalho **do processo de formação**.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que a proposta do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação no processo de curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC do curso de Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática , a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração com o mundo do trabalho, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos dizer que a construção do conhecimento com base no PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais de ensino e aprendizagem, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do PI integrar as demais disciplinas por projetos, em que o PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, em que o papel do professor, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece no que concerne às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado para com a pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura no contexto de vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas no sentido de ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de novas possibilidades de educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na dinâmica de formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir **o Trabalho Discente Efetivo (TDE)**.

4.1.2. Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada



pela aprendizagem colaborativa e por uma construção de competências e habilidades, o **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa. No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo **Trabalho Discente Efetivo (TDE)** faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se **de atividades práticas supervisionadas**, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto do aluno e a importância de desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes , sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, **supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?**. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?**O TDE é um** componente de 25% da carga horária das disciplinas. É **definido como um conjunto de atividades** teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos cursos de Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda em relação ao TDE nos cursos de Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, exaradas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais apontam a necessidade de ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que



procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas características voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da autonomia, tem um itinerário formativo desenvolvido semestralmente ao longo da formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos que o estudante consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada por meio de técnicas de sistematização, representação e repetição. Diante de um contexto de cibercultura, em que o estudante vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há a possibilidade de o ciberespaço, a concepção de educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características do TDE ao observar sua relação com as vivências do estudante, diante de um contexto marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem. Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso de Educação Física, destacamos: Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, **supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina**. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos **no Projeto Pedagógico do Curso** e nos Planos de Ensino das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção de experiências e práticas acadêmicas, que desde o início **do processo de** formação acadêmica o estudante está em contato com o mundo do trabalho. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, o desenvolvimento de práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, é que ao envolver-se com o mundo que dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação teoria e prática e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação para o qual está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura que o estudante já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada em um contexto de cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa para o estudante, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas por meio da Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa.



Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada a partir da Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis do professor e do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada por meio de um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos de aprendizagem que permitem ao discente desempenhar um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica do Professor e Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme o planejamento do professor e com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado por meio do estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante a proposta de pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem parte de uma conjuntura sociocultural contemporânea.

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa

A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades de compreender como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia de que a possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, a necessidade de pontuar neles as temáticas Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, a partir do Humanismo Digital no **processo de ensino** e aprendizagem.

Com relação ao termo ?Ambiência Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente em todos os cursos, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso de Arquitetura e Urbanismo: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação passa a ser ferramenta no **processo de ensino**; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, em que o diálogo com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?O uso de redes sociais e da interação online favorece a comunicação entre alunos e professores contribuindo com o **processo de ensino** e aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiência digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições que o estudante vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo da Educação e da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs de todos os cursos, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações por meio do acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiência Digital? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, no estudo dos PPCs, também observamos a preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender

os sujeitos de aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as tecnologias digitais passem a fazer parte **do processo de ensino** e aprendizagem, em função de sua capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021, p. 22)

Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam a fazer parte **do processo de ensino** e aprendizagem, e para isso, é necessário preparar os alunos para as novas formas de culturas e de materiais digitais utilizando novos ambientes de aprendizagem e estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem de forma ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais no **processo de ensino** e aprendizagem, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde o processo de formação universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa relação com as tecnologias, alguns cursos, como o curso de Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada ?Educação Física na Era Digital/Tecnologia Informação e Comunicação? (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas no **processo de ensino** e aprendizagem nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. Por outro lado, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver competências e habilidades junto aos sujeitos **do processo de ensino** e aprendizagem, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante o processo de formação acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir sobre a relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do ?Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos a educação a partir do Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes no **processo de ensino** e aprendizagem fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das ?Metodologias Ativas? e ressaltamos que todos os cursos observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado ?Metodologias Ativas .? Sobre essa presença da necessidade de desenvolvimento de Metodologias Ativas, destacamos:

Na perspectiva das metodologias ativas de ensino, os professores devem articular os conteúdos com as



questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando teoria e prática. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, as Metodologias Ativas desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e desenvolvimento das aulas. Também, ?alimentam? a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa de ensino que requer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda em relação ao sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: ?O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação? (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia baseada em problemas: ?Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, de acordo com a vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição de todas as disciplinas do referido curso a utilização no item ?Metodologia? da expressão Metodologias Ativas: ?No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar o **processo de ensino-aprendizagem**? (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão das Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso de Arquitetura e Urbanismo (URI, 2020, p, 26) a seguinte expressão: ?Nesta perspectiva, considera-se que as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência em todos os PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem a leitura de que as relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas de construção de Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na ?Epistemologia da Educação? e foi analisada nos PPCs também com os termos ?Epistemologia?, "Epistemológico".

Importa ressaltar que todos os PCCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões ?Fundamentos Epistemológicos? ou ?Pressupostos Epistemológicos?. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar a relação entre epistemologia e educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: ?Como não há competência



sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se, sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA, URI 2021, p. 11).

No que se refere à expressão ?epistemologia? observamos uma contextualização dessa terminologia do item ?Fundamentos e/ou Pressupostos epistemológicos? dos cursos?.

?Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de ?episteme? do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, pode-se dizer que seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, com vistas a dar conta das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte para o desenvolvimento do curso na proposição da sua cientificidade. Ao passo que no caráter metodológico não se estabelece marcadamente por meio de base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. Ou seja, a sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção do conhecimento e não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está na necessidade de uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge na perspectiva da necessidade de compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em ?Metodologia e Organização da Pesquisa?. Essa parte foi projetada por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram em todos os cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes de 18 cursos, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos **quais são os** cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética ao longo da redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre o processo de análise dos resultados, essa etapa ocorreu por meio do agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias e com a inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas da análise de conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente a partir da pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação do Ser Humano com as tecnologias da informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, em que a educação superior tem sido ressignificada, concebendo uma "Ambiência Digital" através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos do ensino e aprendizagem. "A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender[...]" (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): "esse "mundo digital" ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais?".

Dessa forma, ao buscar esse sentido para a Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão "ambiência" que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. "No presente estudo, o conceito de ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que



ações aconteçam?. (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).

Ainda, no sentido da expressão ?Ambiência Digital?, podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam das tecnologias digitais que metafóricamente estão ligadas a todas as vivências culturais por meio de experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante no processo de formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa a partir do questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, **um conjunto de** fatores, dentre os quais, um processo de formação para as tecnologias que vem sendo realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. Em relação à IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado por meio de diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão Nº3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:



Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais

Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item "Muito Bom" teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, que se entende que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do professor com relação ao uso das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão a partir da prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas "remotas". Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir sobre o que representa para o docente ter "domínio das ferramentas digitais", interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. No entanto, essa interatividade é vinculada a dimensão da "linguagem", ampliando a dimensão comunicativa nas interações com os alunos.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com o uso das ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser constituída por meio de um processo de mudança e disrupção no espaço sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. No entanto, para tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com um processo de formação continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse **processo de ensino** e aprendizagem, em que o ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo a "necessidade" e "urgência" do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das "Ferramentas Digitais" tenha provocado uma "sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente para o uso das ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível "pragmatismo" tecnológico exacerbado. A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com o uso das ferramentas digitais. Em contrapartida, não é possível afirmar que traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização.

Ao compreender a educação com base na ambiência digital, é possível afirmar que, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital no âmbito da **sala de aula**. É possível afirmar que o uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional a médio e longo prazo. Para aprofundar essas inquietações, a pergunta Nº 22 versou sobre a utilização das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, no que **se refere ao** cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência de acesso ao "whatsapp",



chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo ?Youtube ? com 75% e ?Facebook? com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica , também é fruto de um contexto de cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um ?motor? para a cibercultura. Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010)

Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como ?[...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?. Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos que não é aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais no **processo de ensino** e aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais em **sala de aula** no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que ?Sim? pretendem utilizar e 9,4% afirmam que ?Não? têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar a partir do ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa ?aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras? com nossas inquietações sobre o sentido de ?Domínio? das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa.

De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode ser mais participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão Nº22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, de uma nova ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermidiáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos a necessidade de aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, a partir da compreensão docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação no processo de ensino e aprendizagem em todos os cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação se faz presente como uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade no processo de formação.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos compreender que a educação está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação com o ambiente digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.



Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem cada vez mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento, que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver competências e habilidades no processo de construção do planejamento das aulas a partir de fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um "caminho" de formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação da **sala de aula** às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro de uma concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e a existência de uma perspectiva de um Novo Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar o desenvolvimento de um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um "horizonte" para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais?", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria "tecnologias digitais" faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender como as tecnologias digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que o uso das tecnologias digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

"Seria a tecnologia um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), "Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática". E, ainda, na referida autora encontramos "Uma das características dessas novas tecnologias de informação e comunicação é que todas elas não se limitam aos seus suportes?". (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais está relacionado com dois fatores, dentre os quais lemos: "As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento".

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

"Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos

) e personalização [...]?

Diante ao exposto, sobre a relação do professor com as tecnologias digitais, foi observada, no questionário, a pergunta Nº4: "Quais ferramentas digitais você utilizou com maior frequência nas suas aulas?, com um questionamento organizado com dois pontos de vista, "antes da pandemia da Covid-19? e "durante o período pandêmico?".

Com relação a escolha feita pelos docentes, "a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)?, observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojeto (slides).

Já, ao observar o item "b) Durante o período de pandemia (2020-2021)? têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do "Google Classroom?", "Google Meet?", "WhatsApp?", "youtube?" e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item

Segue o gráfico de respostas da questão Nº4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade a partir da pandemia Covid-19 em 2020. A relação com as tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: "Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede" (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, na questão Nº 16, em que a pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais. Fica explícito, em todos os PPCs, no Item denominado: "Tecnologias de Informação e Comunicação" (TICs) no **processo de ensino** e de aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm a oportunidade de refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, as atividades de aprendizagem com base no projeto, em um ambiente estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Infere ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais tendo em vista que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a

relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.

Sendo assim, é importante ter atenção em relação ao sentido dessas tecnologias e a cultura digital: “[...] a cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...]” (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): “Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?”

Segundo Kenski (2003, p. 125): “O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como “rede das redes”, mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas.

Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas.” Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer no **processo de ensino** e de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e a importância do seu envolvimento no processo de conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o “repertório” de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma “metamorfose”, aproximam-se dessa realidade. Trabalhando a partir da realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de

suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse desprendimento compreende uma das etapas de uma formação continuada em que é possível aprender a aprender no contexto educacional, em que o docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, no qual a humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse ?fazer?, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica para o uso dessas tecnologias é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi ?Epistemologia da Educação?.

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos a importância do ?mundo da vida? na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para a escola e o trabalho do professor. ?Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono do saber e o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico para a educação no contexto de cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização nos processos de ensino e aprendizagem. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) ?[...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice versa para a construção de um conhecimento que sirva para a vida cotidiana?.

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o

fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado pelo uso de recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. Por outro lado, ao desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital. Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão N° 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, **quais são os** principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica?? Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência em **sala de aula**. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida a partir de uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões em torno do ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o uso dessas tecnologias no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas no processo de formação e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar , a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência



, perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)

Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e consequências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está em **sala de aula**? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos desafiadora para os sujeitos **do processo de ensino** e aprendizagem. Nessa abordagem, ao docente que espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea. Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?".

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança que a educação vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas?".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas?", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando os alunos a imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é possível dizer que não é posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, em que os instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, em que a imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência das organizações e instituições de ensino. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o

modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as competências e habilidades a partir do mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre as ?Metodologias Ativas?.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido das Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos as características do professor, que envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso, também, das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, a fim de que possa refletir a sua prática docente e a aprendizagem dos estudantes. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, as metodologias ativas dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação,



descobertas ou até mesmo resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran (2018), a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deve exercer sua liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação.

Dessa forma, podemos argumentar que o uso das metodologias ativas está constituído no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a importância do rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação de metodologias ativas no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o desenvolvimento de valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria ?metodologias ativas?, nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas ?Sim?, os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão N° 11(a), que interrogou sobre quais as metodologias ativas, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: ?A Aprendizagem Baseada em Projetos? com 81,3% de preferência, ?Aprendizagem baseada em problemas? com 56,6% das escolhas e a ?Sala de Aula Invertida? com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item ?Gamificação?, que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma resignificação no fazer pedagógico de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente afirmar que a preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: ?As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?.

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas por meio de um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), em que o processo de autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido a partir de muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades para a educação.

Ainda sobre a questão 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 ?Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora??. que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. De forma mais ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é importante ressaltar que não há unanimidade entre os participantes sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica na prática docente com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem a necessidade de uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, no contexto de uma relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem deixar de considerar a integralidade no processo de formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões como ?O uso de ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos bem como o protagonismo do aluno frente aos novos desafios da educação? (professor ?a?). Por outro lado, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!? (professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está a flexibilidade de uma postura docente que não é mais de uma única referência de conhecimento, mas de uma compreensão de que a construção do conhecimento é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, a partir da compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: "Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?"

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar o que o aluno realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas no processo de desenvolvimento e avaliação pedagógica. A expressão "saber colocar em prática?" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) "Cada aluno tem uma forma de aprender?".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com o processo educativo.?"

Fazendo o resgate da "fala" dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos de aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas? (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do "sujeito" de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e "depende" enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em que o professor "f" afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso a importância de variar as metodologias.?" Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em um contexto de aprendizagem com "jeitos diferentes?", temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente "g" expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e "h": "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender?".

Observamos que a partir das respostas, a compreensão **do processo de** aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de que o estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação a partir de uma nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), "é



necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora da **sala de aula** e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto de ensino e aprendizagem, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar para a liberdade, para autonomia, com vistas a transformar a sociedade?.

Ainda em relação à questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, por parte do professor , relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender que o professor não será mais o principal protagonista , em aulas puramente expositivas. As necessidades de um novo mindset deverá entrar em **sala de aula** para realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção de mudança de uma visão metodológica. Nesse entendimento, as metodologias ativas são compreendidas dentro do contexto de uma educação em movimento, em que não é mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial o que o aluno QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que existe uma relação com o estudante, que precisa ser consolidada a partir de uma ação de autonomia e busca do saber. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado no desenvolvimento de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor passa a ter a função de mediador e consultor do aprendiz. E a **sala de aula** passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio que envolve a comunidade educacional como um todo e que expressa uma mudança de postura dos sujeitos do processo. Nesse

sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar sua aula em um contexto em que o estudante seja instigado a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso ao desenvolvimento de um ?produto? e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:

A **sala de aula** pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção **do processo de** uma aprendizagem, a partir do protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados no processo de entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com seu processo de aprendizagem. Acredito sim, que o aprender é um processo misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento de metodologias ativas. No entanto, encontra uma realidade educacional em um contexto de uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, em que o estudante recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, a necessidade de compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa de uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica para as práticas, nossa interpretação é de que o docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica de ensino e aprendizagem demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia em **sala de aula**, a releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças no processo de humanização, na fala dos sujeitos, representa a necessidade de uma ressignificação desses processos de ensino e aprendizagem. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo ?físico? em que ele vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria ?Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas **um conjunto de** inovações no



desenvolvimento dos cursos de Graduação da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE, PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre o **Trabalho Discente Efetivo (TDE)**:
?Questão 6(a) **Quais são os** desafios no desenvolvimento do **Trabalho Discente Efetivo**??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?, ?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, em relação ao desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.Fazer com que o acadêmico entenda a importância de fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, em que os sujeitos **do processo de ensino** e aprendizagem são desafiados a ressignificar o sentido de sua experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta a partir da questão analisada. Ou seja, o TDE demarca a necessidade de uma dinâmica **de sala de aula** em que os objetos de conhecimento dialoguem com o mundo que vai além da **sala de aula**. A aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na



comunidade e a comunidade está na aula.

Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida de que o TDE está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por todas as disciplinas. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência do TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue com o mundo do trabalho. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer ?são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??. obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda tendo em vista que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão **quais são os** maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, em que os pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando se faz presente.
- (c) Que os alunos compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa.

Entendemos que a Graduação Ativa compreende uma mudança na forma de vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e



trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias para as atividades de extensão, não há um planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais de um curso entra em contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste ao longo do tempo.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma relação com as perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar na forma de compreender o **processo de ensino** e aprendizagem. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem" e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, em que os cursos dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar a partir da Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores de Curso e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria sobre a "Organização Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes" e "b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico ...necessário nesse novo modelo do Ensino Superior".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações", "autonomia" e "novo modelo" despertam para o interesse docente em relação ao desenvolvimento de uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, cada vez mais é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente no final do período".

As expressões, envolvendo "limites intermediários", "final do semestre", apresentam a preocupação docente em relação ao desenvolvimento das atividades no decorrer **do processo de** construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, em que a timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) em que o estudante deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar no desenvolvimento de atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho em **sala de aula** desconectando o aluno do seu celular".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular", que suscita uma reflexão sobre o sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.



Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) ?a familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?.

Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram que devem ser no ?formato híbrido" e presencial, ao passo que 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. O entendimento da relação entre o físico e o digital, na construção do fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente em relação à concepção de ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo no âmbito da educação. Com relação ao formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores no sentido de promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações humanas têm sido pautadas em meio a uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, é o fato de 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor uma perspectiva de formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o ?Novo Humanismo?? Consequentemente, ela está nos dando a possibilidade de repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a categoria ?Organização didática dos PPCs?, conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, em relação à tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos no processo de formação acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar de ensino e aprendizagem, além de uma integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): “[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?”.

Dessa forma, entendemos a educação superior a partir da cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado a partir de uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência contemporâneos. Estamos diante de um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, a partir do “Novo Humanismo” e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, em que o físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que a partir da relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades de analisar as relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos processos de ensino e de aprendizagem entender a necessidade de uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no uso das tecnologias que não é limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos na compreensão do ato cognitivo e vivencial de aprendizagem.



O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases para o desenvolvimento epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte de esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, no processo educacional, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, para que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente ao longo da história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, é preciso que durante o processo de formação docente sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica afirmar que a ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, o uso das tecnologias digitais é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização de processos de aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias de informação e de comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar nos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço por meio de múltiplas formas de interação humana e compreendido na relação com o Novo Humanismo, com base em a complexidade humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital passa a ser compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar as relações que compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, em que o espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar na forma de compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão as relações que envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura com a educação, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática e de uma evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação de valores e novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado suas relações com o Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, em que as relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas do ser humano têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. No entanto, essa característica de adquirir nova consciência faz parte do processo histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no

desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:

Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária ao desenvolvimento da formação no ensino superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, em que a própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori para o desenvolvimento dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação ao conhecimento e sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): "o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?".

A ideia da complexidade, a partir do tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de conhecimento e o mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na relação com as tecnologias digitais, o estudante não deixa de ser humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em **um conjunto de** condições do ser humano, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar a partir do Humanismo Digital, contexto em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, a partir do Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de "ferramentas" diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral da formação de professores sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;

compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.

2º Etapa: Metodologias Ativas a partir da vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica a partir da humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento de sua formação profissional (liderança, trabalho em equipe, relacionamento?);
desenvolvimento, a partir da mediação e/ou e mentoria docente, de um projeto de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa **do processo de ensino** com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, a partir da cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas a partir da construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui ressalto minha tese, de que a educação vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, Metodologias Ativas e Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na

pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do ensino e aprendizagem a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação a partir da Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, as metodologias ativas passam a compreender que o ser humano passa por um processo de transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como uma forma de integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as competências e habilidades de sua formação profissional. Quando



a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência multidimensional, em que o estudante é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações interpessoais e vivências de situações de trabalho em equipe e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo **como um conjunto** em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos cursos de Graduação Ativa, pode ser vivenciado a partir de maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão. A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista no **processo de ensino** e aprendizagem, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ?ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe em um contexto de mudança, não somente no **processo de ensino** e aprendizagem, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. A partir da compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de ?novas? relações constituídas em meio às tecnologias. Por isso, o humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para o desenvolvimento de práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que o ensino e a aprendizagem estão imersos em uma vivência ?físital?, em que o ?físico? e o ?digital? estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas no contexto de um ?mundo híbrido?.



A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações ao longo do percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva do ensino e aprendizagem, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus cursos de Graduação, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada por meio dos PPCs. Em todo o conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando a questão da cibercultura com a proposta da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia de um ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em um contexto de integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões de uma sociedade global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações de trabalho e demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão sobre a importância da alfabetização midiática, no que diz respeito à socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa no sentido de construção de espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, em que as relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular e de seu planejamento das aulas.

Sendo assim, a partir da aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabelecerá de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão a partir da Teoria da Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência



acadêmica em que o Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral. A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida a partir de forma conjuntural e holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica de ensino e aprendizagem, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas ao longo do percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar **os elementos de** uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe **um conjunto de** fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em **um conjunto de** fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico.

Podemos dizer que a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, em que se tem um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a

Pandemia da Covid-19.

Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu por meio de **um conjunto de** etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a ?ambiência digital? despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para com o ?mundo digital?. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a ?ambiência digital? desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na relação com os objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, sobre as ?tecnologias digitais?, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso para o desenvolvimento das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição **interna e externa** para com a IES e o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades no desenvolvimento de uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender que as ?ferramentas digitais? vão muito além de um conceito de ?ferramenta?. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar a educação a partir do Humanismo Digital, em que as tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, como parte de um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a compreender as relações da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria ?Epistemologia da Educação? despertamos o interesse quanto à releitura de **quais são os** fundamentos epistemológicos que circundam as metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. A pesquisa nos apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte dos docentes para com as metodologias ativas, pois observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico no uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria ?Metodologias Ativas? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da

IES, nos projetos de cursos e com a prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar um sentido ao Humanismo Digital.

Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o **processo de ensino** e aprendizagem pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações de construção de competências e habilidades voltadas para a formação profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, a partir do planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico por meio de um projeto com características inter/transdisciplinares, em que a prática de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o ?mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento.

Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, por isso, o trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros da educação.

A humanidade está em constante transformação e as relações que esse humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo a partir da dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária a partir do ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros. A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar **um conjunto de** fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o ensino e aprendizagem. À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa

comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na **sala de aula** pode ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes tempos e espaços e o ensino e aprendizagem são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, as metodologias ativas que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção de Metodologias Ativas com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que está cada vez mais presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora Paz e Terra, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623646599>>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao

/instrumentos/2017/c_urso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf>; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiática: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambientes digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Silvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Administração ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 - Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Arquitetura e Urbanismo ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Engenharia de Alimentos ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Medicina Veterinária ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Pedagogia ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Educação Física ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021, Erechim/RS: URI, 2021

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Educação Física ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso** de Engenharia de Produção ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.**Projeto Pedagógico do Curso** de Engenharia Química ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2883/CUN /2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.**Projeto Pedagógico do Curso** de Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.**Projeto Pedagógico do Curso** de Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.**Projeto Pedagógico do Curso** de Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS: URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento sobre o **Trabalho Discente Efetivo**. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.Resolução no 2771/CUN/2020. Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI ,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos?



a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

b) Atualmente

Excelente Muito Bom Bom Regular Insatisfatório

4) Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

Retroprojektor e Slides Google Classroom Google meet

WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting

Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio

Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

Retroprojektor e Slides Google Classroom Google meet

WhatsApp Socrative Mentimeter Podcasting

Videos de Youtube Microsoft Teams Videos gravados no OBS estúdio

Facebook Canvas Sistema Totvs da Universidade

Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. **Quais são os** desafios no desenvolvimento do **Trabalho Discente Efetivo**?

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

Sim Não

Se sim. Na sua compreensão **quais são os** maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos cursos presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?



() Sim () Não.

Se sim, Qual?

() Devam seguir somente presencial;

() Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;

() Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;

() Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;

() Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.

() 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em **sala de aula**?

() Sim () Não

Se sim, marque quais:

() Design Thing

() Cultura Maker

() Aprendizagem baseada em Problemas

() Aprendizagem baseada em projetos

() **Sala de aula** invertida

() Aprendizagem entre pares

() Gamificação

() Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

() Banco de questões para elaboração de testes

() Software para correção dos testes

() Debate entre os alunos

() Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

() Sim. Quais? _____

() Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

() Sim. Quais? _____



() Não

20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

() Concordo plenamente

() Concordo parcialmente. Por quê? _____

() Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

() Sim

() Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?

ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL03
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25
(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaInSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação De Professores; PedagoEducação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas ;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

(31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA
A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em açãoSilvana Corbellini
2015Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; MapasEDUCAÇÃO (42001013001P
5)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e
organizada em projetosSidinei De Oliveira Sousa2015Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL,
Projetos.EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA
FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)
Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição
privadaChristianne Barbosa Stegmann2019Ensino Superior;Formação De Professores;Metodologias
Ativas.EDUCAÇÃO (33006016005P7)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de
avanços e desafioRobinalva Borges Ferreira2017Metodologias Ativas;Educação Superior;Estudantes
;Avanços;DesafiosEDUCAÇÃO (42005019001P0)PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto
federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza2019Paula Patricia Barbosa Ventura2009
Metodologias Ativas;Prática Docente;Tecnologias Digitais;Gestão Pedagógica.EDUCAÇÃO
(22001018001P9)UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldadesBruno Amarante Couto Rezende
2018Gamificação;Metodologias Ativas;Práticas Docentes;Formação Docente;Ensino E Aprendizagem
EDUCAÇÃO (32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI
Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre
uma prática pedagógica e a percepção dos alunosMarcelo Da Silva Reis Candido2018Metodologias Ativas
;Aprendizagem Significativa;Inovação;Educação Superior;Saberes PedagógicosEDUCAÇÃO
(32073011002P9)UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI
Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores
tecnológicos da universidade TiradentesNataniel Pimentel Barreto2019Metodologias Ativas;Tecnologias
Da Informação E Comunicação;Formação DocenteEDUCAÇÃO (27002012003P1)UNIVERSIDADE
TIRADENTES
Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano
'Delle Cristina Pereira Pupin2018Metodologias Ativas;Nova Metodologia;Ciências Contábeis;Ética E
Estética;Cuidado De Si E Do OutroEDUCAÇÃO (33050015004P1)UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superiorLivia Raposo
Bardy Ribeiro Prado2018Inovação Na Educação Superior;E-Learning;M-Learning;B-Learning;Abordagem
Construcionista Contextualizada E Significativa;Formação Docente Permanente
EDUCAÇÃO (33004129044P6)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação
Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zarembo2013Revista Historia de La Educación
Latinoamericana ; Políticas Educativas ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La
Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education

La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio2014Educación Moderna ; Epistemología de La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ; Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ; Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico

A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; Formação de Professores ; Epistemologia Da Educação

Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ; Educação ; Educação a Distância ; Comunicação

A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento ; Convergência ; Cibercultura

A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos

Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos 2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;

Humanidades digitales, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ; Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education

Cultura digital e educação: a formação de professores no atual contexto informacionalClaudio Zarate Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)

Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária

Nutrição



Pedagogia - Anos Iniciais
Pedagogia - Anos Finais
Psicologia

Categorias Questões Analisadas

Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22
Tecnologias Digitais 4, 16
Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)
Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21
Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração
Agronomia
Arquitetura e Urbanismo
Ciências da Computação
Educação Física Bacharelado
Educação Física Licenciatura
Engenharia Civil
Engenharia de Produção
Engenharia Elétrica
Engenharia Mecânica
Engenharia Produção
Engenharia Química
Engenharia de alimentos
Medicina Veterinária
Pedagogia Anos Finais
Pedagogia Anos Iniciais
Nutrição
Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas



metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul?, apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais no que diz respeito a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (por meio de fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. No que **se refere ao** tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações que se referem aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação



=====

Arquivo 1: [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Arquivo 2: https://books.google.com/books/about/Profiss%C3%A3o_professor.html?id=F3RjAAAACAAJ
(187 termos)

Termos comuns: 6

Similaridade: 0,01%

O texto abaixo é o conteúdo do documento [Tese-Fernando_Battisti.docx](#) (40509 termos)

Os termos em vermelho foram encontrados no documento

https://books.google.com/books/about/Profiss%C3%A3o_professor.html?id=F3RjAAAACAAJ (187 termos)

=====

URI ? UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA URI

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

FERNANDO BATTISTI

O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA
CIBERCULTURA: A METODOLOGIA ATIVA E O HUMANISMO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? Câmpus Frederico Westphalen, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN
2023
FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade
URI ? Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Campus
Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Curso de Programa de Pós-Graduação ? Mestrado em Educação.
Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina
Tese



Linha de Pesquisa
Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

ATA (APÓS A DEFESA)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, minha segunda casa, por me acolher profissionalmente nesses anos de trabalho e estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGEDU - URI e seus professores, pelo estímulo à pesquisa e busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A minha orientadora Elisabete Cerutti, por ser uma brilhante pessoa e profissional, que sempre acreditou em mim e no percurso desenvolvido nesta pesquisa.

Aos meus familiares, por me apoiarem em minhas decisões e escolhas ao longo da minha vida.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Isabella por serem verdadeiros amores da minha existência e me inspirarem a ser melhor a cada amanhecer.

A minha esposa Marcieli, pelo apoio diário, vivência e parceria mútua, construída ao longo de nossa vida.

?Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo e humanidade é inventado?.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Diante do contexto de transformações vivenciadas no Ensino Superior, esta pesquisa apresenta uma possibilidade epistemológica para as Metodologias Ativas que se utilizam das tecnologias digitais. O trabalho é desenvolvido a partir da problemática: como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura, na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital? O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira de forma bibliográfica, hermenêutica, com a revisão da literatura e construção do estado do conhecimento, no qual proporcionou dimensionar um arcabouço teórico para fundamentação teórica do Humanismo Digital. A segunda etapa, a pesquisa documental, consistiu na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), de cursos de Graduação Ativa. Ela teve foco no estudo metodológico do Projeto Integrador (PI), Disciplinas na modalidade em EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE) nos cursos de Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ? URI - Câmpus Erechim e desenvolveu maior aproximação entre a Graduação Ativa e o Humanismo Digital, tendo como temporalidade os PPCs aprovados no ano de 2020. A terceira etapa da pesquisa, ocorreu a partir do estudo de campo com 157 professores da URI Erechim. Essa etapa foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), no qual, a partir das categorias de análise, contribuiu para o aprofundamento da composição do Humanismo Digital, como possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas. Dentre **os resultados da pesquisa**, tem-se a proposição da configuração do Humanismo Digital como base às Metodologias Ativas com tecnologias digitais, sendo constituído a partir da intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade e tendo como referenciais: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis e Tornero (2012) e Edgar Morin (2003). O estudo está subdividido em 04 artigos organizados com as temáticas assim evidenciadas: epistemologia na Graduação Ativa, Graduação Ativa na universidade, epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital e Epistemologia e Educação. A pesquisa foi básica, de caráter exploratório, sendo quanti/qualitativa e está inserida na linha de pesquisa: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do PPGEDU ? URI/FW. Concluimos que a partir da compreensão do Humanismo Digital, será necessário desafiar práticas educacionais, levando em consideração os elementos que compõem esse humanismo, vivenciado a partir da cibercultura, da complexidade e do Novo Humanismo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Cibercultura. Novo Humanismo. Humanismo Digital.

ABSTRACT

Faced with the context of transformations experienced in Higher Education, this research presents an epistemological possibility for Active Methodologies that use digital technologies. The work is developed



from the problematic: how epistemologically configure the educational practices in Higher Education in the context of cyberculture, in the perspective of Active Methodologies and Digital Humanism? The organization of the study was developed in three stages. The first in a bibliographical, hermeneutic way, with a literature review and construction of the state of knowledge, in which it provided the dimension of a theoretical framework for the theoretical foundation of Digital Humanism based on the authors Pierre Lévy, Tapio Varis and Tornero and Edgar Morin. In the second stage, the documental research, consisted of the analysis of Pedagogical Projects of Graduation Courses (PPCs) of Active Graduation courses in an HEI. She focused on the methodological study of the Integrator Project (PI), Disciplines in the distance learning modality and Effective Student Work (TDE) in the Active Graduation courses of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões - Campus of Erechim and developed a greater approximation between the Graduation Active and Digital Humanism having as temporality the PPCs approved in the year 2020. The third stage of the research took place from the field study with 32 professors from URI Erechim. This stage was developed through the content analysis of Bardin (1977), in which, from the categories of analysis, he contributed to the deepening of the composition of Digital Humanism, as an epistemological possibility to Active Methodologies. Among the results of the research, there is the proposition of the configuration of Digital Humanism as a basis for Active Methodologies with digital technologies, being constituted from the intersection between Cyberculture, New Humanism and Complexity and having as references: Pierre Lévy (1999), Tapio Varis and Tornero (2012) and Edgar Morin (2003). The study is subdivided into articles organized with the following themes: epistemology in Active Graduation, Active Graduation in the university, epistemology of Active Methodologies in face of Digital Humanism and Epistemology and Education. The research was basic, of an exploratory nature, being quantitative /qualitative and it is inserted in the line of research: Educational Processes, Languages ??and Technologies, of the PPGEDU ? URI/FW.As the main conclusions of this study, it is important to point out that, from the stages of Digital Humanism, higher education has its interrelated points of intersection, configuring the bases for an educational experience that will support the reflections of Digital Humanism in education. Both the teacher and the student who seek to deepen this relationship with this humanism will have the task of understanding and adapting these stages to their educational realities. Faced with educational Digital Humanism, it is necessary to reframe educational practices through the context of cyberculture, complexity and New Humanism.

Keywords: Active Methodologies. Cyberculture. New Humanism. Digital Humanism.

LISTA DE SIGLAS

- ABRUC ???????.?..Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- CNE?????????????..?????????Conselho Nacional de Educação
- COMUNG????..?????..Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
- CUN?????????????..??..??..?????????..Conselho Universitário
- DCNs?????.?????..?????????..Diretrizes Curriculares Nacionais
- GPET?????????????????..Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias
- LDB?????????????????..?????..Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NDE?????????????????..?..?????????....Núcleo Docente Estruturante
- PI?????????????????????..?????????..?????..??Projeto Integrador
- PPC?????????????????????????????..?????..Projeto Pedagógico de Curso
- PPGEDU?????Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação

TDE?????????????????????????????????..Trabalho Discente Efetivo
URI?????.?..Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)20
Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa25
Figura 4 - Pontos de Intersecção.103
Figura 5 - Câmpus da URI105
Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.106
Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.107
Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.108
Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.111
Figura 10: Humanismo Digital117
Figura 11: Metodologias Ativas120
Figura 12: Projetos Integradores122
Figura 13: TDE na matriz curricular125
Figura 14: Ferramentas Digitais144
Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais153
Figura 16: Inovação nas aulas157
Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino159
Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas164
Figura 19: Organização Didática dos PPCs175
Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital 180
Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital181
Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital182
Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital184
Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital186
Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados para "Metodologias Ativas?27
Gráfico 02: Resultados para ?Epistemologia da Educação?30
Gráfico 03: Resultados para ?Cibercultura?31
Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES35
Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos36
Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)139
Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais140
Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar142
Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula148
Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais155
Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas162
Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais163
Gráfico 13: Aulas após a pandemia174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metodologias Ativas28
Tabela 2: Epistemologia da Educação30
Tabela 03: Cibercultura32
Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas37
Tabela 05: Análise de publicações41
Tabela 06: Vínculos empregatícios em 31/12/2020.....138
Tabela 07: Professores da Educação Superior por Regime de Trabalho.....138
Tabela 8: Categorias de análise134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: PPCs analisados116
Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa136

SUMÁRIO

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES16
1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa21
1.3 Contextualização da Pesquisa22
1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior26



- 1.4.1 Análise quantitativa27
- 1.4.2 Análise Qualitativa36
- 2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL46
 - 2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?51
 - 2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)60
 - 2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRANGER A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL74
 - 2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital86
- 3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA102
 - 3.1 Pesquisa Documental103
 - 3.2 Pesquisa de Campo105
 - 3.3 Sujeitos da Pesquisa108
 - 3.4 Coleta dos dados109
 - 3.5 Análise de Conteúdo110
 - 3.6 Descrição da pesquisa de campo112
- 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS115
 - 4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa115
 - 4.1.1 Projetos Integradores (PI)118
 - 4.1.2.Trabalho Discente Efetivo123
 - 4.1.3 Disciplinas EaD126
 - 4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa128
 - 4.2 Pesquisa a campo134
 - 4.2.1 Ambiência Digital137
 - 4.2.2. Tecnologias Digitais146
 - 4.2.3. Epistemologia da Educação151
 - 4.2.4. Metodologias Ativas158
 - 4.2.5. Organização Didática dos PPCs169
 - 4.3 A configuração do Humanismo Digital176
 - 4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa186
- 5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS190
- REFERÊNCIAS198
- APÊNDICES205
 - APÊNDICE I ? Questionário online a ser aplicado aos professores - Nos cursos de Graduação da URI - Erechim205

1 TECLANDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

As vivências da educação são o arcabouço de uma construção sociocultural relacionada às teorias e práticas educacionais, efetivadas no ensino e na aprendizagem. A educação influencia a sociedade e por ela é influenciada, no desenvolvimento da humanidade. Nos últimos anos, essa vivência educacional tem sido marcada de forma ?fisital?, representada por um conjunto de realidades físicas e digitais interrelacionadas.

Nesse contexto sociocultural, inserimos a presente pesquisa intitulada: O Sentido Epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior?. Um trabalho que advém de ?inquietações? e ?investigações? desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em nível stricto sensu em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Os estudos decorrem da linha de pesquisa 3: ?Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias?, que buscam fomentar as investigações no âmbito da **formação de professores**, da docência na cultura digital e no ensino e aprendizagem, a partir de diferentes enfoques e abordagens teóricas.

Buscando ampliar o debate no Ensino Superior sobre o sentido epistemológico das práticas educacionais na cibercultura, a pesquisa também faz parte das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa de Educação e Tecnologias ? GPET, do qual faço parte, na referida Universidade.

Dessa forma, procurando contextualizar as práticas educacionais contemporâneas, sentimos a necessidade de dialogar sobre transformações e inúmeros contextos que perpassam a vivência dos sujeitos de aprendizagem na Universidade. Dentre as temáticas estudadas, está a busca pelo aprofundamento epistemológico das ?Metodologias Ativas?, tendo em vista o processo de disrupção educacional, que tem se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que com a ocorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, em 2020, foi acelerada a procura por ?tecnologias digitais? nos processos de ensino e de aprendizagem, com uma série de inserções de alguns processos e práticas de ensino envolvendo esses recursos no âmbito pedagógico e dinamizando cada vez a proposição na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

[1: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou



oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020)]

Consideramos, neste trabalho, que a dinâmica de ocorrência desse processo de ensino e aprendizagem digital e em perspectiva das Metodologias Ativas, epistemologicamente, precisará ser aprofundada e ressignificada. Dessa forma, a proposta de pesquisar com mais profundidade essas transformações e seu sentido, no Ensino Superior, passam fazer parte das inquietações do problema pesquisado: Como configuram-se epistemologicamente as práticas educacionais no Ensino Superior no contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital?

Enquanto objetivo da pesquisa temos: Reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em suas estruturas pedagógicas e de espaços de aprendizagem. Como uma forma de orientar os caminhos dessa construção, o presente estudo foi organizado, inicialmente, por esta primeira seção, intitulada ?Teclando as primeiras reflexões? que está subdividida nos seguintes itens: ?infográfico da tese?, (historicidade da pesquisa em relação ao seu pesquisador)?, ?contextualização da pesquisa? e ?estado do conhecimento?.

Na sequência, o segundo capítulo, discute a fundamentação teórica com uma proposta de artigos, sendo intitulado: ?Diálogos introdutórios sobre um sentido epistemológico das Metodologias Ativas no contexto de cibercultura", seguido pela proposição de 04 artigos conforme os objetivos específicos da tese, que tiveram como referência a seguinte fundamentação temática:

[2: Os artigos foram organizados a partir dos objetivos específicos: - entender, no contexto de cibercultura , o sentido das Metodologias Ativas no Ensino Superior;- categorizar epistemologicamente o uso das ?Metodologias Ativas? nos cursos de ?Graduação Ativa? do Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos dos PPCs, ao Projeto Integrador (PI) e às disciplinas ofertadas em EaD;- compreender o sentido de uma epistemologia que dá sustentação às Metodologias Ativas no Ensino Superior, diante do conceito de novo ?humanismo digital? contemporâneo;- identificar, a partir do estudo epistemológico das Metodologias Ativas, a compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem, a partir da pesquisa com os professores e dos cursos da Graduação no Câmpus da URI - Erechim, no II semestre 2021 e I semestre de 2022.]

Artigo I Epistemologia e Metodologias Ativas;

Artigo II Graduação Ativa e Cibercultura;

Artigo III Epistemologia, Metodologias Ativas e Humanismo Digital;

Artigo IV Humanismo Digital e Educação Superior;

O terceiro capítulo denominado ?Metodologia e Organização da Pesquisa? está estruturado a partir dos caminhos metodológicos da pesquisa, contendo: opção e concepção de pesquisa, pressupostos teórico-metodológicos, desenho metodológico da pesquisa, escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise de dados, além dos procedimentos éticos do desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a ?Análise e Interpretação dos Dados?, com a pesquisa documental desenvolvida com os PPCs de Graduação Ativa e o estudo de campo feito a partir da pesquisa de campo na URI Erechim, com 157 professores do Ensino Superior. Essa última etapa ocorreu a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), com a preposição das seguintes categorias: ?Ambiência Digital, Tecnologias



Digitais, Epistemologia da Educação, Metodologias Ativas e Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EaD)?.

[3: A partir da Resolução 2736\CUN\2020 foram instituídos, na Universidade, os cursos denominados de Graduação Ativa, que procuram aproximar as tecnologias de informação e comunicação à prática pedagógica, através de metodologias de ensino ativas, inovadoras, mais dinâmicas e próximas da realidade tecnológica na qual os discentes estão inseridos, tornando o processo de ensino mais interativo e o discente protagonista.]

Por fim, discorreremos ?Teclando considerações finais e caminhos futuros? com a apreciação do pesquisador com suas considerações e desdobramentos obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa

Ressaltamos que, com esse trabalho, nosso intuito é ampliar possibilidades para a prática com Metodologias Ativas em meios digitais. Nossas reflexões visam a contribuir com a educação no Ensino Superior e demarcar elementos que consideramos, neste estudo, essenciais para a docência frente às transformações oriundas do contexto contemporâneo em que a educação está inserida.

Parafraseando Bauman (2001), vivenciamos uma modernidade líquida em que as relações humanas estão em constante movimento em meio a uma cultura da mudança. Educar nesse cenário requer desenvolver capacidade de adaptação, adequação e flexibilidade de ?verdades? e ?crenças?, que, nesse contexto midiático e emergente de disrupções pedagógicas, nossas reflexões possam instigar a busca por práticas que não perdem de vista o sentido humanizador da educação.

A proposta dessa tese está em entender que vivenciamos uma nova dinâmica na sociedade em que vivemos e a educação nos seus diversos contextos faz parte dessa sociedade. Dessa forma, no Ensino Superior, nossas inquietações circundam ao sentido epistemológico (episteme - ciência) que daremos para as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais.

Mediante ao Humanismo Digital que permeia as relações humanas, nas múltiplas gerações, é possível repensar a forma de planejamento e concepção de práticas educacionais. Dessa forma, a própria concepção de aula se alterna quanto ao tempo, ao espaço e às relações humanas que perfazem sua organização e vivência. Buscando melhor contextualizar essas questões, apresentamos a seguir os demais itens que compõem essa introdução da pesquisa.

Infográfico de estrutura da Tese

Figura 1: Infográfico da estrutura da Tese de Doutorado (PPGEDU URI-FW)

Fonte: o autor, 2022.

1.2 Historicidade do pesquisador em relação à pesquisa

As problematizações desenvolvidas na pesquisa também tiveram sua gênese na historicidade do pesquisador. Por isso, nesta etapa, queremos brevemente apresentar como essa relação foi se constituindo e relacionando com a tese de Doutorado.

Inicialmente, nossa historicidade é descortinada desde as memórias da infância e juventude, que foram marcadas pelo contexto de ensino e aprendizagem, em que o epicentro do conhecimento estava na figura do professor, circundado pela pesquisa física em bibliotecas escolares, jornais e revistas.

A constituição de uma aprendizagem com essa referência fez parte de um contexto educacional em que ainda não se tinham possibilidades ciberculturais, com o mundo das redes e com os traços do ciberespaço na escola. Vivenciamos, nos últimos 20 anos, a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade mais digital. Com o advento marcante da cibercultura tivemos a ruptura de modelos educacionais solidamente constituídos e tradicionalmente vividos.

Reflexivamente a partir de minha formação no curso de Filosofia, que teve projetos desenvolvidos na área da formação docente, estágios, práticas educacionais, palestras e capacitações, esse contexto de mudança, que observamos na educação, começou a fazer parte das minhas inquietações docentes.

Após o Mestrado em Educação, sobre a questão das teorias de aprendizagens, com enfoque em Kant, e questões pedagógicas, as reflexões foram sendo ainda mais presentes e me levaram a buscar aprofundamento com o Doutorado.

[4: Dissertação Intitulada: A Revolução Copernicana Kantiana como metáfora para se pensar a construção da Autonomia do Sujeito que aprende. Orientador Prof. Dr. Arnaldo Nogaró, ano de Defesa, 2013.]

Também, no ano de 2019, dentre as atividades docentes da URI, fui convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica na URI/FW. No início de 2020, já na Coordenação do Núcleo de Inovação Acadêmica, na sociedade mundial, vivenciamos a pandemia da COVID-19, fato que marcou e



impulsionou minhas vivências com o mundo digital em escalas maiores junto à **formação de professores** na própria IES. Nesse setor nos reinventamos, aprofundamos formações e conhecimentos para com o uso das tecnologias digitais, orientamos e capacitamos professores e entre uma ?videoconferência e outra?, começamos a sentir mudanças significativas na vivência educacional.

[5: ?A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (Ministério da Educação)]

Essa inserção tecnológica digital se estendeu para as formações de assessoria pedagógica desenvolvidas junto à Universidade, em diversos projetos voltados para a utilização de ?ferramentas digitais? em aula, ainda no contexto de aulas remotas.

Ainda em 2020, fui convidado a assumir o desafio da Gestão do Câmpus Polo EAD da URI/FW, com o desafio de iniciar, em a URI/FW, o ensino na modalidade EaD, em níveis de Graduação e Pós-Graduação lato sensu.

Tais acontecimentos, na vida do pesquisador, foram se relacionando com os estudos ao longo do doutoramento. Por isso, é possível dizer que essa pesquisa de Doutorado tem contribuído, substancialmente, para minha formação pessoal e profissional, em que as relações entre teoria e prática são fundamentadas pelas leituras e investigações que são vivenciadas no fazer cotidiano.

A pesquisa em torno das relações entre humanização, tecnologia e metodologias ativas têm sido recorrente em leituras e reflexões dos cotidianos pedagógicos que permeiam as atividades desenvolvidas no campo profissional. Em esse, é presente a questão emergente de uma busca epistemológica para o uso de Metodologias Ativas com tecnologias digitais.

Nessa breve aproximação da vida do pesquisador com a tese, a possibilidade de poder contribuir, cientificamente, com a comunidade acadêmica instiga a aprofundar mais ainda as relações educacionais. Por isso, a seguir apresentamos a contextualização da pesquisa.

1.3 Contextualização da Pesquisa

As mudanças educativas acompanham a sociedade pós-moderna demarcada pela mobilidade e liquidez temporal das relações de humanização (BAUMAN, 2011). O repensar processos e pensar a educação, que se apresenta em diferentes contextos de aprendizagem, remete-nos a ver a educação inseparável das questões tecnológicas vivenciais do cotidiano. Nessa análise, inicialmente podemos, então, compreender a necessidade de ver o ato educativo diante da ambiência do uso tecnológico.

A proposta de pensar epistemologicamente, a partir do viés das Metodologias Ativas, configura-se pela perspectiva de compreender os processos educacionais diante das suas transformações no contexto da cibercultura. Nesse olhar, são apresentadas as Metodologias Ativas enquanto possibilidade de ampliar o espaço de construção de conhecimento projetado com base em uma visão mais integral da aprendizagem no ambiente acadêmico. Repensar e revitalizar os processos de aprendizagem, por meio das Metodologias Ativas, ampliam as possibilidades na formação pessoal e profissional diante dos desafios pertinentes na vivência do mundo do trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a perspectiva de repensar o ensino e a aprendizagem frente à cultura da fragmentação dos saberes já vivenciados ao longo das estruturas educacionais que perduram



até o Séc. XX. É salutar ressaltar que estão presentes em larga escala na Educação Básica e, em especial, no âmbito universitário, espaço desse estudo.

A pesquisa tem a baila de suas reflexões a necessidade de repensar os processos educativos tradicionais no que tange ao uso das metodologias da construção da aprendizagem. Entendemos a necessidade de compreender com mais profundidade epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Nesse viés, a projeção epistemológica das Metodologias Ativas é estudada a partir do próprio sentido construído pelas teorias do conhecimento ao longo de sua existência histórica e temática. As questões epistemológicas coexistiram com as reflexões das diferentes áreas do conhecimento, sendo esse olhar basilar para as proposições da própria ciência nos seus diferentes tempos e desdobramentos.

Interdisciplinarmente, é importante pensar que o viés curricular, em uma esfera estritamente tradicionalista e disciplinar, pode negar as possibilidades de um sentido mais integrador, crítico e investigativo na construção das competências e habilidades da formação superior. Isto é, a visão reducionista e fragmentada pode deixar alheias as possibilidades de um objeto de estudo, aplicado nas diferentes áreas do conhecimento.

O olhar em interdisciplinaridade possibilita esse pensar acadêmico holístico em que essa área coexiste com as grandes questões acadêmicas no projeto de desenvolvimento do estudante ao longo de sua formação e, por isso, é possível propor uma intersecção, que envolve o entendimento do Humanismo Digital, a partir da Cibercultura, do Novo Humanismo e da Teoria da Complexidade, com a reflexão para uma compreensão epistemológica da formação superior contemporânea. A reflexão que permeia os estudos da tese aqui apresentada busca entender essa dinâmica, possibilitando compreender o sentido de uma educação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, o pragmatismo pedagógico, caracterizado no fazer, na compreensão utilitarista das ferramentas metodológicas precisa ser aliado a uma episteme que fundamente o planejamento e ações pedagógicas universitárias. Tais reflexões fundamentam esta tese. Dessa forma, não se quer desconsiderar o processo de aprendizagem retirando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e dos diferentes espaços de aprendizagem quando se fala, por exemplo, das metodologias híbridas. Pelo contrário, entender que a prática educacional não se constitui instrumentalmente na aplicação de técnicas restritas ao uso das tecnologias. Essa pesquisa quer evidenciar a necessidade de compreensão epistemológica das metodologias ativas, em que, diante a um Humanismo Digital, como diferentes vivências sociais, a educação superior esteja mais próxima e contribua para a formação superior de forma ativa e contextualizada.

O entendimento da ?Graduação Ativa?, a partir dessa compreensão, evidencia a fundamentação do conhecimento aliado à possibilidade de emancipação na formação superior. Pesquisar a base que dá suporte às metodologias ativas é o norte para repensar os diferentes processos formativos. Assim, entendemos que diante ao ?Novo Humano?, que chega a Universidade, é preciso uma matriz que dê suporte e sentido ao uso em grande escala de técnicas, instrumentos e diferentes ?ferramentas? que contribuem para a aprendizagem, conforme a representação gráfica da Graduação Ativa.

Figura 2: Representação Gráfica da Graduação Ativa

Fonte: Resolução Nº 2736/CUN/2019 (URI, 2019)

Conforme esse olhar reflexivo apresentado, nosso trabalho está inserido na realidade educativa universitária e confere novas vivências de aprendizado a partir das Metodologias Ativas pensadas na

construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do conhecimento é vivenciada pelas condições pedagógicas do estudante que não pode mais ser visto como mero espectador, uma vez que pode participar ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado não somente pela ambiência tecnológica, mas por práticas educativas que interagem com os elementos de conhecimento que envolvem a vivência acadêmica e sua formação profissional.

Dentre os fatores que dão sentido à pesquisa proposta, podemos elencar a crescente apresentação de propostas que envolvem o contexto da cibercultura na última década no cenário educacional brasileiro. O fator da ambiência dos acadêmicos, com o uso de diferentes tecnologias no ambiente universitário, tem sinalizado para novas pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento com relação às potencialidades e às possibilidades que as Metodologias Ativas, como por exemplo, a educação Híbrida, podem trazer ao ambiente universitário.

Nesse cenário, o ensino com o uso de Metodologias Ativas e sua interface com tecnologias digitais só terá densidade, se amparado epistemologicamente. No contexto cibercultural propomos dialogar sobre a ideia de que se não houver epistemologia, a prática docente não passará de um pragmatismo emergente.

Dessa maneira, atender a essa compreensão, também, perpassa por pesquisar a vivência pedagógica no que tange aos professores, acadêmicos e gestores envolvidos na prática pedagógica.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentada, a concepção epistemológica do ensino com as Metodologias Ativas tem sido objeto de reflexões nos diferentes níveis de formação acadêmica, sendo uma problematização pertinente na perspectiva do estudo em nível de Doutorado e na procura de sentido pedagógico para constante estruturação e consistência das práticas ativas no Ensino Superior.

1.4 Estado do Conhecimento: A epistemologia das Metodologias Ativas no Ensino Superior

O presente estudo procura fazer a identificação das pesquisas que envolvem a ?Epistemologia? das ?Metodologias Ativas? em relação ao nível de Ensino Superior no Brasil, quanto à proposta deste projeto de tese de Doutorado em Educação.

No decorrer desse estudo foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ? CAPES entre os meses de junho e outubro de 2020, referente aos anos de 2010 até 2019.

Em relação à forma de análise dos dados, trabalhamos a pesquisa bibliográfica com a perspectiva quali-quantitativa, sendo que para Gil (2002, p. 44) ?A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.? E, ainda, continua Gil (2002, p.45) ?A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...].?

No que se refere à base de dados utilizada nas buscas, objetivando buscar a maior compreensão, utilizamos 05 descritores, tais são: ?Metodologias Ativas?, ?Epistemologia da Educação?, ?Cibercultura?, ?Humanismo Digital? e ?Graduação Ativa?.

Ao elaborar a análise quanti-qualitativa fizemos a observação de 2010 até 2019 nas pesquisas desenvolvidas, no intuito de apresentar melhor evidência da proposta de tese apresentada.

1.4.1 Análise quantitativa

Inicialmente, descrevendo a quantidade de trabalhos que retornaram é buscado dialogar sobre a busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que teve a descrição na pesquisa em "grande área do conhecimento em Ciências Humanas", sendo no filtro das áreas do conhecimento em "todas as áreas do conhecimento".

Primeiramente, com o descritor "Metodologias Ativas", temos um total de 56 pesquisas, sendo 40 de Mestrado e 16 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 1: Resultados para "Metodologias Ativas?"

Fonte: o autor, 2020.

Em relação ao nível de Doutorado sobre o descritor apresentado "Metodologias Ativas", destacamos que as datas de 2010, 2012, 2014 não tiveram trabalhos, mas em 2011 (2), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (06), 2018 (03) e em 2019 (01). Também, observamos quantitativamente que as pesquisas tanto para os níveis de Mestrado e Doutorado, relacionadas ao descritor "Metodologias Ativas", obtiveram maior crescimento nos últimos 05 anos.

Com relação às instituições de Ensino Superior que obtiveram pesquisas relacionadas, segue a Tabela 1: Tabela 1: Metodologias Ativas

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Gráfico 01) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO obteve mais publicações sobre as "Metodologias Ativas".

Para o descritor "Epistemologia da Educação", foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo 03 de Mestrado e 07 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 2: Resultados para "Epistemologia da Educação?"

Fonte: O autor, 2020.

As datas de 2015 e 2019 não tiveram trabalhos de Mestrado e Doutorado; no entanto, em 2011 (2), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2016 (01), 2017 (01) e 2019 (01). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado relacionadas ao descritor "Epistemologia da Educação" tiveram uma baixa de produção nos últimos 05 anos, ao passo que para Doutorado as pesquisas se mantêm na média de produção, entre 01 e 02 trabalhos ano.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 1)

Tabela 2: Epistemologia da Educação

Fonte: O autor, 2020.

Em relação a essa análise das publicações desenvolvidas observamos a incidência das publicações nos Estados Brasileiros sendo que no Gráfico 03 apresentamos as proposições de pesquisas, em que observamos que o Estado do Rio Grande do Sul teve mais pesquisas sobre o termo Epistemologia da

Educação.

Sobre as IES (Tabela 02) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (3) obteve mais publicações sobre a "Epistemologia da Educação?".

Para o descritor "Cibercultura", obtivemos um total de 313 pesquisas, sendo 236 de Mestrado e 95 de Doutorado, nos anos de 2010 até 2019.

Gráfico 3: Resultados para "Cibercultura"

Fonte: O autor, 2020.

Observamos que as datas de 2010 (21), 2011 (30), 2012 (26), 2013 (37), 2014 (39) e 2015 (35), 2016 (31), 2017 (47), 2018 (25), 2019 (22). Observamos quantitativamente que as pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao descritor "Cibercultura" tiveram um crescimento de produção nos últimos 03 anos, em especial no ano de 2017, quando tivemos o maior número de pesquisas encontradas.

As pesquisas foram desenvolvidas na grande área do conhecimento: "Ciências Humanas" e, originadas a partir de diversas instituições brasileiras (Tabela 3)

Tabela 03: Cibercultura

Fonte: O autor, 2020.

Sobre as IES (Tabela 03) que tiveram suas pesquisas relacionadas a esse descritor, foi perceptível que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro obteve mais publicações sobre a "Cibercultura".

Em relação ao descritor "Humanismo Digital" e "Graduação Ativa" observamos que obteve zero resultados em trabalhos acadêmicos para Mestrado e Doutorado.

Posteriormente, desenvolvemos a busca no Portal de Periódicos da CAPES no qual utilizamos os mesmos descritores da pesquisa, sendo o tempo de 2010 até 2019, com a referência em "Todos os itens" e "Qualquer idioma".

Em relação ao descritor "Metodologias Ativas" com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação", "Ensino" e "Metodologias Ativas" obtivemos um resultado de 65 artigos.

Com referência ao descritor "Cibercultura", com a descrição dos tópicos Idioma (Língua Portuguesa) e tópicos de filtro "Educação", "Internet" e "Cibercultura" obtivemos 97 artigos.

O descritor "Epistemologia da Educação" retornou como resultado com 20 pesquisas, sendo todos artigos. Para o descritor "Humanismo Digital" foram encontrados 03 resultados de artigos, com 01 em Língua Inglesa e 02 em Língua Espanhola. Em relação ao descritor "Graduação Ativa" a pesquisa obteve zero resultados na busca feita. Conforme o gráfico abaixo,

Gráfico 04: Resultado Periódicos da CAPES

Fonte: O autor, 2020.

Também, objetivando ter mais critérios e qualificação da abordagem a ser desenvolvida, foram feitas as análises, nos últimos 10 anos, de descritores utilizando as relações entre os mesmos por meio do termo "AND".

Na descrição "Metodologias Ativas" AND "Epistemologia da Educação" obtivemos de resultado 01

pesquisa, sendo em forma de artigo. Na composição das pesquisas ?Cibercultura? AND ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura e Epistemologia da Educação? e, também, na busca ?Humanismo Digital? AND ?Graduação Ativa? a pesquisa obteve zero resultados na busca desenvolvida.

Em relação aos termos ?Metodologias Ativas? AND ?Cibercultura? tivemos 08 artigos na busca realizada . Ao passo que na composição ?Metodologias Ativas? AND ?Humanismo Digital? e, também, ?Metodologias Ativas? AND ?Graduação Ativa? não foram encontrados trabalhos (zero resultados).

Gráfico 05: Resultados CAPES composição de termos

Fonte: O autor, 2020.

A partir da pesquisa desenvolvida em relação à composição dos termos, usando a expressão ?AND? nos caminhos de busca observamos que a temática que circunda a proposta de tese é ainda pouca explorada, tendo quantitativamente apresentada a necessidade de busca de maior aprofundamento sobre essa perspectiva. No intuito de qualificar esse processo de reconhecimento das pesquisas temos a proposição qualitativa de análise desse material levantado.

1.4.2 Análise Qualitativa

A partir da pesquisa quantitativa desenvolvida sobre os trabalhos que envolvem o contexto da pesquisa apresentada será desenvolvida, aqui, a análise qualitativa da pesquisa no que concerne ao viés da Epistemologia das Metodologias Ativas em nível de Ensino Superior a partir do resultado obtido pelos descritores pesquisados.

Entendemos por abordagem qualitativa, segundo Gil (2002, p.133): ?A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação?.

Com relação à abordagem sobre as pesquisas desenvolvidas, segue tabela qualitativa das investigações referente à busca de uma configuração epistemológica em relação às Metodologias Ativas Ensino Superior , tendo em vista a abordagem feita com os descritores já mencionados quantitativamente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 04: Análise epistemológica das metodologias ativas

Fonte: o autor, 2020

A partir da tabela de investigações sobre as pesquisas relacionadas aos descritores da pesquisa, quanto ao viés epistemológico das metodologias ativas, realizamos a abordagem relativa à análise qualitativa presente nos trabalhos apresentados.

Inicialmente, sobre as pesquisas apresentadas, consideramos os elementos que envolveram a abordagem relevante referente ao título da pesquisa e, posteriormente, a abordagem envolvendo resumo, introdução, palavras-chave e autoria.

Dessa forma, ressaltamos: ?Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia?, é uma tese da autora Roberta Pasqualli, defendida em 2013, pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida no Eixo Temático 2:



?políticas de formação, políticas e gestão da educação? e tem o contexto do projeto denominado: Estudos sobre a Pedagogia e Epistemologia no Ensino a Distância. O mesmo apresenta os conceitos que envolvem os Saberes Docentes, Profissionalização Docente, Inovações Pedagógicas e a **Formação de Professores**.

?Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no Brasil como resposta às demandas da cibercultura?, é uma dissertação da autora Roni Costa Ferreira, defendida em 2017, pelo Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Novas abordagens em educação e tecnologia? e tem o contexto do projeto denominado: ?Ensino de ciência e tecnologia e as novas Mídias: conceitos e ferramentas contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Tecnologia Educacional; Ensino de Programação; Metodologias Ativas; Letramento Digital; Programação de Computadores.

?A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação?, é uma tese da autora Silvana Corbellini, defendida em 2015, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Eixo Temático 1: conhecimento, subjetividade e práticas educacionais? e tem o contexto o projeto denominado: Contribuições da epistemologia genética para as práticas escolares contemporâneas?. O mesmo apresenta conceitos que envolvem Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas.

?Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos?, é uma tese do autor Sidinei de Oliveira Souza, defendida em 2015, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas e processos formativos em educação? e apresenta conceitos-chave que envolvem Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos.

?Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada?, é uma dissertação da autora Christianne Barbosa Stegmann, defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ? **Formação de professores** e práticas pedagógicas? e tem o contexto o projeto denominado: A Constituição Profissional de professoras que pesquisam a própria prática em um grupo colaborativo: repensando o processo formativo?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Ensino Superior; **Formação de Professores**; Metodologias Ativas.

?Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios?, é uma tese da autora Robinalva Borges, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa no Programa, está inserida na Linha de pesquisa: ?Formação, políticas e práticas em educação? e tem o contexto do projeto denominado: RIES - Qualidade da Educação Superior. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços; Desafios.

?Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019?, é uma dissertação da autora Paula Patrícia Barbosa Ventura defendida em 2009, pela Universidade Federal do Ceará. O trabalho é anterior a Plataforma Sucupira.

?Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades'?, é uma dissertação de autoria de Bruno Amarante Couto Rezende, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?: O mesmo apresenta conceitos - chave que envolvem Gamificação, Metodologias Ativas, Prática Docente, Inovações educacionais.



?Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos?, é uma Dissertação de autoria de Marcelo Da Silva, defendida em 2018, pela Universidade do Vale do Sapucaí ? UNIVAS. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Inovação, Educação Superior.

?Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnológicos da Universidade Tiradentes?, é uma dissertação de autoria de Nataniel Pimentel Barreto, defendida em 2019, pela Universidade Tiradentes. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação e Comunicação? e tem o contexto do projeto denominado: Docência e Tecnologias: tessituras entre Currículo, Planejamento e Avaliação. O trabalho, apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação Docente.

?Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés?, é uma dissertação da autora Delle Cristina Pereira, defendida em 2018, pela Universidade São Francisco. A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Educação, Linguagens e Processos Interativos?. O estudo apresenta conceitos-chave que envolvem Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética e Estética; Cuidado de si e do outro.

?Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior?, é uma tese da autora Livia Raposo Prado, defendida em 2018, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho? (UNESP). A pesquisa no Programa está inserida na Linha de pesquisa: ?Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem? do Programa de Pós-graduação em Educação. O estudo, apresenta conceitos-chave que envolvem Inovação na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem, Construcionista Contextualizada e Significativa; Formação Docente Permanente.

Posterior a abordagem desenvolvida, seguimos no entendimento a partir do Portal de periódicos da CAPES, em que foram observadas as pesquisas desenvolvidas referentes aos descritores da pesquisa, conforme gráfico 04, no qual, qualitativamente, fizemos a análise a partir da busca da configuração epistemológica das Metodologias Ativas, conforme tabela 05 de resultados a ser apresentada a seguir:

Tabela 5: Análise de publicações

Fonte: o autor, 2020

Com relação à tabulação dos dados e à seleção dos artigos acima listados é importante ressaltar que a constituição dessa fase ocorreu por meio da abordagem que envolvia a compreensão dos descritores já mencionados na abordagem quantitativa, em nível de Ensino Superior.

A seleção dos trabalhos fizemos, considerando os elementos textuais dos títulos apresentados, resumo e palavras-chave. Observamos, nos trabalhos selecionados, a presença quantitativa dos termos ?cibercultura? e ?epistemologia?, com o campo de abordagem a ser aprofundada na qualificação e análise bibliográfica, tendo em vista a abordagem até o momento realizada na investigação. A seguir a análise dos trabalhos selecionados:

?O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação?, é uma pesquisa de Leandro de Proença-Lopes e Fellipe de Assis Zaremba, do ano de 2013 e que tem como principal objetivo analisar o discurso de crise da educação brasileira tendo em vista a não adequação da educação ao modelo de competências. O trabalho circunda as reformas educacionais



ocorridas e conclui afirmando a predominância de uma lógica de educação instrumental e adaptativa. Dentre as palavras-chave dessa pesquisa estão: Revista História da Educação Latino-americana, políticas educacionais, cultura escolar, modelo de competências, crise da educação, desencantamento da educação, epistemologia da educação.

?La crítica de Rancière a la educación moderna?, é uma pesquisa de Graciela Rubio, do ano de 2014 em a Universidade Acadêmica de Humanismo Cristiano, de Santiago, Chile. O texto tem por reflexão a crítica ao pensamento educacional e a emancipação diante a crise educacional e o contexto educacional atual. Dentre os conceitos fundamentais do trabalho estão: educação moderna, epistemologia da educação, abordagens críticas, conhecimento pedagógico.

?A Epistemologia na **Formação de Professores** de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente ?, é uma pesquisa de Mariana Luzia Corrêa Thesing e Fabiane Adela Tonetto Costas, publicada em 2017. O estudo debate sobre o processo de **formação de professores**, em que há uma investigação aprofundada nos cursos de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre as considerações do texto, é pertinente os temas que envolvem a formação política-pedagógica, professores generalistas e os contextos multifuncionais. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão a presença de: educação especial, **formação de professores**, epistemologia da educação.

?Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários?, é uma pesquisa apresentada por Gustavo Souza Santos; Ronilson Ferreira Freitas; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis; Josiane Santos Brant Rocha, publicada em 2015. O texto debate sobre as tecnologias na educação e o processo de sua resignificação no ensino aprendizagem. Dentre os objetivos da investigação estão presentes a reflexão sobre o processo de cibercultura e o seu entrecruzamento com a educação. Dentre os conceitos fundamentais do texto estão: cibercultura, educação, educação a distância, tecnologias da informação e comunicação, comunicação.

?A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos?, da autora Daniela Zanetti, publicada em 2011. O texto debate a convergência das mídias quanto ao conteúdo e à inovação. A reflexão circula a ideia da ?cultura do compartilhamento? com o surgimento da web e diante da cibercultura. Identificamos como conceitos fundamentais do texto, os termos: compartilhamento, convergência, cibercultura.

?A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI?, Gilson Cruz Junior e Erineusa Maria da Silva, publicado em 2010. O texto debate as conexões entre corpo, subjetividade e tecnologia em diálogo com os princípios da cibercultura. Ocorre no texto um constante diálogo entre as relações de possibilidade do sujeito com as corporeidades virtuais. Os conceitos fundamentais apresentados na pesquisa foram identificados como: corpo, cibercultura, jogos eletrônicos.

?Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica? de autoria de Theophilos Rifiotis, publicado em 2012. A pesquisa debate sobre a exterioridade dos ?objetos técnicos? e ?agentividade? em relação aos seres humanos. Dentre os objetivos do trabalho foram identificados dois momentos denominados inspiração teórica-metodológica: primeiramente, o estudo sobre a matriz clássica inaugurada por M. Mauss sobre a técnica nas ?sociedades tradicionais? com a especificidade atribuída à condição moderna com relação à técnica. Posteriormente, a dicotomia humano/técnico, especialmente a partir das obras de B. Latour, notadamente a partir da noção de ?ciborgue?. Os conceitos principais da pesquisa foram: cibercultura, teoria ator-rede, agência, redes sociotécnicas, hibridismo.

?Humanidades digitais: deixe-os estar? de autoria de Juan Manuel Cuartas Restrepo, publicado em 2017. O estudo debate sobre ?Humanidades Digitais? e a abrangência e espaço da ?cibercultura?. Na relação entre as ?humanidades digitais" o estudo procura esclarecer seu modus operandi e sua razão de ser. Os conceitos fundamentais desse estudo giram em torno das humanidades digitais, cibercultura,

humanidades no limite e tecnologias de informação.

?Cultura digital e educação: a **formação de professores** no atual contexto informacional? de autoria de Claudio Zarate Sanavria, publicada em 2019. A pesquisa reflete sobre a **formação de professores** no âmbito da cultura digital. Inicialmente faz um estudo sobre as questões tecnológicas e, posteriormente, o sentido da escola e da formação docente. O debate circunda o desenvolvimento na docência quanto à experimentação, análise e autonomia para com o uso/ou não das tecnologias digitais em sala de aula. Os conceitos principais da pesquisa envolvem os termos colaboração, ciberespaço e cibercultura.

?Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia? de autoria de Elisabete Cerutti e Arnaldo Nogaro, foi publicado em 2017. O estudo faz uma análise em torno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ? TDICs como um aspecto contribuinte à prática pedagógica do professor do Ensino Superior. O estudo também debate sobre a ideia da inclusão das tecnologias digitais como ferramentas de construção de saberes e inserção de conhecimentos sociais e educacionais. Os conceitos fundamentais da pesquisa são: ensino superior, ação docente e tecnologias digitais.

Referente a análise quanti/qualitativa, desenvolvida a partir dos descritores da pesquisa, é salutar destacar que as temáticas que envolvem a educação e as tecnologias tem sido recorrente e tem tipo quantitativamente e qualitativamente um acréscimo nas pesquisas acadêmicas.

Quanto ao âmbito reflexivo do estudo no que se refere ao PPGEDU URI/FW, nas pesquisas do campo de atuação do Programa e a incidência do estudo ressaltamos: qual o impacto dessa temática na visão da ciência produzida para a aplicabilidade no contexto do Ensino Superior nas IES onde está o PPGEDU? Os ?silêncios? do ?Zero? produtividade e a nomenclatura/neologismo Humanismo Digital, que diante ao termo ?Novo Humanismo? pensado por Tapio e Variz, se apresenta como um ?horizonte? pedagógico a ser pensado, uma vez que essa é a primeira tese desse Programa que versa sobre essa temática.

Quanto às expressões ?Graduação Ativa? já estabelecida na Resolução Nº 2736/CUN/2019, que dispõe sobre as Normas da Graduação Ativa, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões , também está inspirada nas ?Metodologias Ativas? que fundamentam e que fazem realmente questionar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ? PPCs dos cursos de graduação seu viés ?ativo? no fazer pedagógico, uma vez que norteiam a matriz curricular em que há disciplinas que necessitam de participação efetiva do aluno.

2 DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS SOBRE O SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DO HUMANISMO DIGITAL

Nossa pesquisa envolve o aprofundamento epistemológico das práticas educacionais no Ensino Superior diante do contexto de cibercultura na perspectiva das Metodologias Ativas e do Humanismo Digital. Ela está fundamentada em três bases teóricas que darão sentido a uma epistemologia das Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais: o entendimento da cibercultura (LÉVY, 1999), a compreensão do ?Novo Humanismo? (VARIS e TORNERO, 2012) e a teoria da Complexidade (MORIN, 2003). Tais proposições teóricas configuraram o que apresentamos no decorrer deste trabalho como o ?Humanismo Digital? na educação.

Inicialmente, a pesquisa procura dar um sentido para as práticas educacionais contextualizadas na contemporaneidade. Essa ação é feita por meio do resgate vindo da filosofia, em que identificamos uma educação concebida a partir das teorias do conhecimento. O caminho seguido foi de uma retomada de dois clássicos modernos, Descartes (2003) e Kant (1999). Entendemos que esses pensadores contribuem



nas reflexões pedagógicas modernas e para aprofundar o debate metodológico a partir de suas teorias gnosiológicas.

Com relação às Metodologias Ativas revisitamos os escolanovistas John Dewey (2011) e William James (1890) como propulsores das reflexões educacionais em torno da centralização das práticas educacionais no sujeito de aprendizagem. Esses autores na tese promovem o diálogo com o pensamento de Lévy (1999) e Castells (2018), em torno de uma nova compreensão sobre as condições de aprendizagem do estudante universitário e quais as suas implicações no contexto sociocultural, relacionadas com teorias educacionais.

A partir dessas bases filosóficas iniciais, buscamos dar sentido teórico para uma ciência na docência diante ao Humanismo Digital, com a reflexão sobre uma base epistemológica que dará sustentação às "Metodologias Ativas? que usam tecnologias digitais em suas práticas.

Salientamos a atenção para com as "Tecnologias Digitais? que envolvem as Metodologias Ativas, no sentido de não estar incorrendo em um pragmatismo educacional que possa esvaziar as práticas emancipatórias dos sujeitos da aprendizagem. Visto dessa forma, o uso dessas tecnologias digitais, nas Metodologias Ativas, tem uma concepção epistemológica que dá sentido humanitário e compreende quais os fundamentos de uma metodologia no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de fundamentar as Metodologias Ativas com tecnologias digitais no contexto brasileiro, nos reportamos, dentre outros, a José Moran (2018), Lilian Bacich (2015), José Armando Valente (2018), Paulo Freire (1996), Pedro Demo (2014), André Lemos (2020), Lucia Santaella (2003), Lúcia Giraffa (2014), Elisabete Cerutti (2014), Arnaldo Nogaro (2016) e Vani Moreira Kenski (2020).

Dentre as reflexões sociais contemporâneas, buscamos elementos na compreensão de liquidez e mutabilidade em Bauman (2001), nas reflexões sobre a racionalidade em Habermas (2000) e em Nóvoa (1999).

Procuramos refletir sobre as representações socioculturais e as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa proposição também suscita um repensar de os processos educacionais tradicionais que podem estar sendo "demarcados? por uma dificuldade de alternativas diante do cenário de diversidade e sociabilidade, vivenciados pelo professor do séc. XXI e nas relações humanas desenvolvidas diante do ciberespaço.

Para Santaella (2003), o ciberespaço é entendido como conjunto de diferentes tecnologias, de interação e simulação de habilidades em diferentes ambientes. Ele seria (LEMOS, 2020) essa encarnação tecnológica de um mundo paralelo, fruto da criação tecnológica desenvolvida pela humanidade ao longo da história. Sede da racionalidade tecnológica e do "pensamento mágico?.

Demarcado pela facilidade de acesso à informação, para Lévy (2000), um espaço cibernético, que se diferencia da mídia tradicional e faz com que cada pessoa possa se tornar uma "emissora?", com diferentes dispositivos móveis de comunicação e interatividade.

Compreendemos teoricamente que a tentativa de trabalhar a epistemologia em uma perspectiva de uma Metodologia Ativa considera processos e diferentes espaços de aprendizagem. Por isso, há a possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir da realidade do estudante que carrega diferentes tempos e compreensões de aprendizagem.

Conforme Albuquerque Costa e Sofia Viseu (2008), ocorreu um denominado vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos e uma grande difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade. Esses fatores implicam repensar o nosso tempo e merecem atenção , a todos que se comprometem com a educação.

Mediante a esse amplo campo de uso de tecnologias digitais, ao desenvolver uma reflexão sobre as



Metodologias Ativas, nos detalhamos no ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Tais projeções metodológicas a partir do ensino híbrido podem ser compreendidas como uma das materializações desse processo cognitivo, pautado na centralidade do estudante. Observando o ensino híbrido como uma construção que parte, também, de uma série de teorias cognitivas, temos uma pretensão pedagógica de olhar o sujeito e sua interação nos processos de aprendizagem que podem contribuir para as reflexões do Humanismo Digital

Dentre as suas diversas formas, a perspectiva de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida. Nos modelos disruptivos há o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido (HORN, STAKER, 2014).

Nesse sentido, o ensino híbrido busca sua fundamentação no agir pedagógico em que não se tem uma homogeneização dos saberes e práticas a priori no planejamento e execução das aulas. Em contrapartida , essa perspectiva procura desenvolver vivências de cenários que otimizem sua personalização e flexibilidade no ensino e aprendizagem. Ao buscar um sentido epistemológico para as Metodologias Ativas , também há necessidade de refletir sobre essas formas de ensino e aprendizagem que carregam elementos da cibercultura na vivência de práticas educacionais.

Essa diversidade de tempos e espaços de ensino e aprendizado torna-se uma característica nos diferentes contextos e níveis educacionais contemporâneos. No Ensino Superior, que está diretamente ligado com a vivência social do mundo do trabalho, ocorre uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautados na exclusividade do papel do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo.

A combinação dessa socialidade do ensino e da aprendizagem nos faz refletir sobre a relação de quem ensina e quem aprende, no qual, ao ensinar o professor está em ato de aprendizado (FREIRE, 1996) diante das múltiplas possibilidades do mundo digital.

Por vezes, os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos e o estudante deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacífica . A postura do estudante na perspectiva das Metodologias Ativas é essencial no processo de aprendizagem. Dessa forma, também, é preciso repensar o papel do professor nesse contexto.

Enquanto uma compreensão da educação, que é repensada em uma perspectiva de inter/transversalidade com as diferentes áreas do saber, a Universidade pode protagonizar tais compreensões relacionadas a essas metodologias, com um projeto acadêmico, potencializado pelo uso de Metodologias Ativas que integrem o mundo da vida à vivência acadêmica.

Sabemos que dentre as características da sociedade líquida, (BAUMAN, 2001), a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do ?eu? em um múltiplo de relações cada vez mais expressas pela rapidez dos tempos e, nosso estudante, é partícipe ativo nesse processo. Dessa forma, a educação é parte desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças de processos de ensino e aprendizagem. As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto às possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A Universidade, inserida no contexto sociocultural, procura ressignificar o seu papel acadêmico, que envolve um diálogo direto com a realidade da comunidade onde está inserida. Enquanto espaço de desenvolvimento da ciência, as possibilidades do debate sobre o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura concebem à Universidade o ambiente do espaço de ampliação de possibilidades educacionais



Nesse sentido, ao estudar uma perspectiva epistemológica com fundamentos que pautam a reflexão do aprendizado, despertamos o enfoque para o âmbito acadêmico, que, por vezes, mantém a homogeneização dos saberes a partir da passividade dos processos de aprendizagem; “[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na sala de aula sem, antes, repensar o papel do aluno e do professor.” (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015, p. 69).

Em relação às concepções que dão sentido ao Humanismo relacionado ao virtual e diante da transformação digital, Moser (2021) também apresenta elementos desse humanismo, quando afirma que o digital dá condições tecnológicas para o virtual e compreende o Humanismo Digital direcionado para os impactos da transformação digital na educação **e formação de professores**.

Diante de essa breve contextualização, nos propomos à reflexão sobre o sentido epistemológico das Metodologias Ativas, diante do que denominamos Humanismo Digital. Pensamos o estudante como sujeito que, a partir da criticidade, nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de repensar nossas práticas educacionais no contexto de cibercultura e o professor como essencial na mediação da construção desse aprendizado.

Tais proposições são fundamentadas, a seguir, pela proposição de 04 artigos, seguidos pela análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pesquisa de campo, na Graduação Ativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim.

2.1 Artigo. I: Há epistemologia nas Metodologias Ativas?

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca das implicações epistemológicas da docência com metodologias ativas. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo, cujo referencial teórico debate epistemologicamente as Metodologias Ativas na Educação. Diante ao contexto educacional focado historicamente nos currículos e percursos formativos, vê-se a necessidade de estudar profundamente a epistemologia das metodologias de aprendizagem, haja vista que elas podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor. A problemática circunda a necessária fundamentação epistemológica das práticas educacionais na educação contemporânea e é fruto das discussões presentes no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias ? GPET.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Epistemologia. Cibercultura.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas disrupções, tendo em vista que não bastam apenas informações para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante que as informações em si tenham a contribuição cognitiva, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejam utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Entretanto, na complexidade das relações humanas contemporâneas em que estamos vivendo, tais demandas exigem cada vez mais do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento esse que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade cibercultural tem sido constantemente articulada com as linhas digitais.



Por isso nos perguntamos ?há epistemologia nas metodologias ativas??. Como tentativas de um avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destacamos a importância dos fundamentos epistemológicos nos desdobramentos das Metodologias ativas combinadas às Tecnologias Digitais, uma vez que sem tal arcabouço epistêmico, o fazer docente pode ficar restrito ao aspecto metodológico enquanto elemento transformador, o que corre o risco de esvaziar a prática sem a consistência do porquê fazê-la.

Na perspectiva de compreender as transformações socioculturais em seu sentido histórico de liquidez e mutabilidade, Bauman (2001), faz-nos refletir sobre essas transformações e, conseqüentemente, podemos trazer esse olhar para as conexões da cultura digital na vivência e na construção de interfaces do estudante. Essa abordagem nos possibilita repensar os processos educacionais tradicionais demarcados pela imobilidade de alternativas a um cenário de diversidade de ferramentas de sociabilidade, vivenciadas pelo educador do Século XXI.

Nesse sentido, acreditamos ser cada vez mais relevante o entendimento da perspectiva ativa na construção do ato cognitivo, em que consideramos processos e diferentes espaços de aprendizagem, colocando como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Acreditamos necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

2 Metodologias Ativas: implicações epistemológicas na docência

Sobre os processos educativos que compõem as vivências educacionais ativas, é importante ressaltar os escolanovistas John Dewey e Willian James que, também, foram propulsores para se pensar o sentido das Metodologias Ativas, no que se refere, aos critérios de interação dessas propostas ao longo da história da construção dos fatores metodológicos que compõem o que denominamos de Metodologia Ativa. Essa base reflexiva fez o resgate dos elementos ativos de aprendizagem e as categorias de esforço e interesse

Nesse viés, as Metodologias Ativas perpassam pela perspectiva de pensar a Educação Superior como um espaço combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, com diferentes abordagens em públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO e TREVISAN ,2015). Como base reflexiva, podemos observar o ensino híbrido na configuração de diferentes materializações do processo cognitivo enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos de aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem híbrida é fundamentado no agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para um cenário, que visa à personalização do ensino. Ou seja, é preciso mudança do papel docente, quanto à vivência da construção do aprendizado, compreendido pelo olhar de um sujeito vivencial que é o eixo central de todo processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), a presença das tecnologias móveis trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam a necessidade de aproveitar melhor os ambientes de aprendizagem. Essa afirmação propõe a ressignificação dos diferentes elementos contemporâneos de construção dos conhecimentos, no qual o conhecimento precisa ser contextualizado para ter sentido e agir pedagogicamente na relação de mediação entre docentes e discentes.

Nesses termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que ?a complexidade crescente dos diversos setores da vida



no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive.?

A combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautada na exclusividade do papel centralizador do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. Nesse sentido, ensinar não é uma atividade de mera transmissão de conhecimento e sim a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996).

Nessa elaboração, as Metodologias Ativas permitem fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015), a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e, ao mesmo tempo desafiadora, em que vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas buscam valorizar os estudantes, bem como colocá-los protagonistas da aprendizagem através, também, de Tecnologias Digitais, apresentando alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos seja significativo, no seu ritmo e tempo.

3 Metodologias Ativas a partir das Tecnologias Digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia digital, em que crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas, por meio das tecnologias, podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas. A sociedade vivencia a presença das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento, aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais há a tendência de sua universalização.

Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação? Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as ?Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC`s) não são apenas a Internet, e sim, um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da Internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem.?

Nesse contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam que

A prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica, alicerçada na visão holística, como abordagem progressista e no ensino com pesquisa que leva ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crítica, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com aviso de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.



Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que podem trabalhar suas aulas de maneira a auxiliar seus estudantes, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e as habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos depende menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Cabe ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos estão disponibilizados e o que se espera que os estudantes aprendam, além das atividades que estão relacionados a esse conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias, estão desde o final do Século XX sendo estudadas e a cada momento estudantes e professores têm novos contatos com essa metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração; A educação está ligada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como o uso das novas tecnologias serve para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado. Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.79) salientam que "a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora?".

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já têm resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos estudantes como possibilidades metodológicas de ensino.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015), a educação está cada vez mais ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, pois está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que esse assume um papel de aprendiz ativo e participante.

Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

A abordagem sobre mediação docente é visível. Várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, com a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação



tornam-se a perspectivas de construir novas propostas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido:

Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação. Então, ?as reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chamam a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia?, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador dessa aprendizagem. No entanto, faz-se necessária uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem são vivências dinâmicas e complexas em que um único método de ensino não produz avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades de Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em que as aprendizagens podem tornar-se mais produtivas. A investigação epistemológica desse tema visa ajustar às situações do mundo real e pensar na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade. As metodologias diferenciadas, atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que se tornam relevantes para elaboração de propostas com as metodologias ativas de ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens contextualizadas e ressignificadas.

Podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O uso delas na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, enquanto inserção de metodologias diferenciadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja, que o profissional docente se mantenha atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa. Que as transformações educacionais acompanhem o contexto contemporâneo social vivenciado pela era digital e por isso Metodologias Ativas cada vez mais são projetadas no viés de aproximação com a realidade social dos estudantes.

Entretanto, o fazer pedagógico na era digital não pode ser vazio ou meramente pragmático, pois, epistemologicamente, esse fazer é constituído de sentido e apresenta necessárias mudanças dos modelos tradicionais educacionais arraigados a um fazer pedagógico em que o estudante é ?receptáculo? de informações.

A educação refaz-se enquanto ?organismo vivo? e ?complexo? de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente, diante das novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens permitem-nos compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora

do ambiente escolar.

Esse viés discursivo remetemo-nos a uma proposição de dialética, em que a atitude pedagógica repensa o estudante enquanto sujeito a partir da criticidade, que nos refere a novos olhares, ou, possivelmente, a perspectiva de vivenciar o ensino e aprendizagem a partir da leitura de mundo vivencial. De mesmo enfoque, estudar um sentido epistemológico dessa relação, remete-nos à possibilidade educacional proposta por Metodologias Ativas de construção dos saberes, quando nos remete a uma ruptura de modelos, padrões e parâmetros ao agir pedagógico prioristicamente constituído, historicamente, como ideal educativo.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário compreender a importância de ter uma base epistemológica para o uso de metodologias ativas. A compreensão de por que fazemos à luz da teoria nos dá sustentação do como fazemos nos nossos cotidianos pedagógicos, mediante transformações e desafios pedagógicos pertinentes ao contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACICH Lilian, MORAN José: Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf > Acesso em 07 mai 2018

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley

Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em: < http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf >; Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed, - Campinas, SP, Papirus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

2.2 Artigo II: Graduação Ativa na universidade (a herança que a COVID-19 deixou para a cibercultura no ensino superior: intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço)

Resumo: Nesse estudo, é enfatizado o sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto de cibercultura, tendo como panorama as transformações oriundas da COVID-19 no Ensino Superior. Dentre as questões propostas estão: o sentido epistemológico do agir pedagógico docente diante de possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Mediante ao cenário contemporâneo emergente, de transformações e mudanças socioculturais, a pesquisa tem o viés de aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva de sua relação com a prática docente e problematizar o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva do Ensino Superior. No âmbito do espaço estudado, a reflexão abrange as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma internacionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões ?Cibercultura? e ?Ciberespaço?, ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. A pesquisa é bibliográfica e de caráter qualitativo e está vinculada à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI - Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.



Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica.

1 Introdução

O presente estudo, no intuito de evidenciar as transformações educacionais no contexto de cibercultura apresenta elementos que compõem a busca de um marco epistemológico às vivências pedagógicas contemporâneas no que se refere ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Nesse sentido, ?A HERANÇA QUE A COVID-19 DEIXA PARA A CIBERCULTURA NO ENSINO SUPERIOR: Intencionalidade pedagógica, docência, ciberespaço? debate sobre esse aprofundamento pedagógico do uso tecnológico digital.

No contexto de cibercultura, entendemos que a docência é também vivenciada no ciberespaço, sendo um desafio contemporâneo ressignificar a fundamentação que circunda as teorias pedagógicas, que até então , eram marcadas por práticas tecnológicas que, no contexto de pandemia, denotaram um uso extensivo e em maior escala das Tecnologias Digitais em diferentes níveis de formação.

Quando à vivência tecnológica, começam a fazer parte do cotidiano educacional, diferentes transformações e mudanças, que ocorreram nos ?sujeitos da aprendizagem?. Esse fator desperta o repensar sobre o sentido no qual estava imerso o processo de formação educacional. Desde a formação básica até o nível superior, é preciso compreender de maneira mais profunda o sentido que as vivências pedagógicas trazem. Na linha de compreender esse processo educacional como irredutível e sendo uma possibilidade dialética emancipatória, temos a questão do pragmatismo pedagógico no uso das tecnologias.

Sabemos que embora a discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação ? TDICs não é nova, é com a pandemia do novo coronavírus ? COVID-19, que todas as instituições do mundo precisaram dos ambientes virtuais para a vivência das aulas e dos conteúdos de aprendizagem. Professores que, em curto espaço de tempo, necessitaram organizar-se em ambientes virtuais de aprendizagem com aulas síncronas e/ou assíncronas. Alunos que tendo ou não ambiência com a tecnologia para os estudos, inseriram rotinas de cibercultura no seu cotidiano.

Em ambos os olhares ? professores ou alunos ? de diferentes segmentos de ensino ? tendo aparato de documentos legais do Ministério de Educação, trabalharam na excepcionalidade e compreenderam um novo ?modus operandi? de aprender no ciberespaço.

Embora essa questão não seja o foco deste estudo, o fato é que com a iminência da pandemia, novas pesquisas foram lançadas e mensuram o que temos refletido nesse campo teórico, com a hipótese central de quando o professor tem suas bases epistemológicas, as ferramentas tecnológicas são uma consequência em seu fazer. É olhando para as práticas que, nesse momento da história, elas ganham evidência com a tecnologia digital e que constituímos este estudo.

No que se refere à prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Enquanto abordagem da pesquisa, o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado, no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, foram contextualizados a partir da base teórica apresentada pelo pensador Pierre Lévy.

Também, no desenvolvimento deste estudo, é importante a análise sobre as confluências entre o sentido



da vivência educacional universitária de cibercultura, diante da perspectiva (ou não), de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, que precisa ser projetada para organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contempla suas vivências educacionais, o contexto de cibercultura já está sendo vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Quanto aos seus delineamentos, o estudo traz o viés bibliográfico, qualitativo e de caráter dialético. Esse último, também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante de um mundo de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é trazido como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

É do conhecimento geral que a educação, nos seus diferentes níveis de aprendizado e contextos, tem se adequando às transformações socioculturais em novos tempos e espaços do fazer pedagógico. Desde a uma composição filosófica racionalista moderna até os novos cenários do educar emergem enquanto um debate dinâmico e muito alternativo em face a espaços e tempos de aprendizado. Diante desse movimento que envolve a educação, podemos afirmar a importância também da vivência do estudante. Na linha dessa abordagem reflexiva, questionamos: será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura está atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente? Quando nos propomos aprofundar esse debate, que envolve a compreensão ativa do processo educativo, uma das questões que norteiam essa análise é pensar que não se pode estritamente compreender a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta.

As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tencionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, no qual os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, sendo estabelecida a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Intencionalidade Pedagógica e Tecnologias digitais

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nos métodos de aprender no ambiente educacional, cabe ao professor conhecer os pressupostos teóricos de seu fazer, para entender que os aparatos tecnológicos podem ser direcionados a qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não

tradicionais.

Nesse sentido, a tecnologia permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Espaços que vão além dos tradicionais; porém, é necessário que o professor reflita intencionalmente sobre o seu papel diante desse novo contexto que se apresenta.

Levy (1999) destaca o recorrente uso da expressão 'impacto' das tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Essa metáfora bélica é reinterpretada pelo autor, em vários sentidos, pois ainda existe uma certa resistência docente sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e, assim, como uma barreira deve ser rompida.

Nessa abordagem, é imprescindível associar a cultura digital à formação do professor, uma vez que estamos considerando que o profissional da educação está alicerçado no que condiz ao seu processo formativo, em que se constroem elementos da intencionalidade da profissão.

Levy (1999) reflete que a Universidade do Século XXI está formando o indivíduo em relação a uma sociedade cibercultural, a qual é caracterizada pela virtualização das organizações, permitindo que seus sujeitos se relacionem de diferentes formas em tempo real. Para que esteja apto a conviver em tal, a cibercultura provoca críticas e conflitos, quebra tabus.

O professor, ao ficar enraizado em práticas consideradas de uma pedagogia tradicional, se depara com os desafios diante das tecnologias digitais e isso implica, primeiramente, constatar novas competências para a prática do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdo, em que o ensino é centrado no professor, para adentrar a pedagogia aberta, valorizando didáticas flexíveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (GARCIA, 2011).

Trabalhar com as tecnologias no contexto educacional pode contribuir para a aprendizagem e educação integral do educando. No entanto, a presença por si só de aparatos tecnológicos no contexto acadêmico não significa a melhoria no trabalho docente, isso porque a tecnologia sozinha não faz a diferença na aprendizagem do aluno. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08): 'Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.'

O desenvolvimento de um fazer docente que envolva a intencionalidade pedagógica, contemplando a tecnologia de forma crítica e reflexiva na Universidade e na vivência dos processos de formação dos professores em que esteja presente o constante debate sobre a cibercultura e sobre a docência, acreditamos ser cada vez mais relevante.

3 Cibercultura e Docência: aproximações necessárias

Em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis de ensino, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional. A pandemia mundial do novo coronavírus fixou um fazer docente que exigiu saberes pragmáticos, mesmo daqueles que historicamente resistiram a inserção da tecnologia.

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupados na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias: '[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e



atualização do papel e das funções do professor [...].?

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca a pensar sobre as relações humanas que estão ?inter? e ?intra? relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica .

Observando essa contextualização da aprendizagem, apresentamos o resgate da expressão cibercultura que Lévy (1999, p.18) ?[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura é apresentado como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

Há um outro ?modus? de ser e fazer educativo: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p.22)

No contexto da cibercultura, é iminente a necessidade de discutir a chegada das TDICs e como se projetam as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano que, por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. ?Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente aos paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos? (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica, no viés do ciberespaço, é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, quando produzindo aprendizagem, torna-se ativo pedagogicamente.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento comum que se faz construir atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da sala de aula se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento é um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola , a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.



O desafio ao professor é usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor está oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias.

Nessa perspectiva, a docência está constituída em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. É uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos, tendo por base a revolução informacional, Lojkine (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais, assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chega a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas,

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo de ensino e aprendizagem. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais

e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2). É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

4 O Ciberespaço: um potencial cognitivo a partir do uso das tecnologias digitais na Universidade

Evidenciada essa presença da cibercultura na vivência e na ambiência social de constituição docente, infere pensar a pesquisa sobre os potenciais cognitivos do ciberespaço como ponto de apoio às reflexões pedagógicas contemporâneas. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17), "O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?". Quando existe a perspectiva de pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço também desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências sociais.

Nessa abordagem, as implicações culturais influenciam e são influenciadas no contexto de cibercultura e inserir o viés cognitivo nessa abordagem, é possível observar, na educação, influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Para Nogaro e Cerutti (2016, p.10): "A cultura é um reflexo da ação humana e se constitui a partir da ação do homem na sociedade; criando formas, dando vida e significação a tudo o que o cerca?". (p.10)

Estabelecendo relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço e suas relações pedagógicas, questionamos sobre o sentido que o agir pedagógico ganhou e seus novos rumos quando emergiu na tecnologia digital pelas modificações no seu "modo" de interação global e local.

Percebemos a necessidade de pensar como essas transformações tecnológicas podem ser usadas em sala de aula. Nesse contexto, Lévy (2010, p.147) apresenta a compreensão da ecologia cognitiva. Afirma Lévy: "As técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre os grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas?"

O uso da tecnologia, que está em todos os campos do conhecimento, reflete na vida do ser humano e pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente acadêmico. Tratar sobre o uso das tecnologias é um tema instigante que faz parte do cenário educacional atual. Marcovitch (2002) salienta que a tecnologia de informação é um instrumento fundamental para o avanço e disseminação do conhecimento e, também, descreve que o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas e a revolução digital afetam profundamente a vida acadêmica.

A dificuldade de buscar informações, de concentração e de descoberta que alunos e professores têm, frente à constante utilização de ferramentas tecnológicas de forma corriqueira e desenfreada, faz com que os sujeitos não busquem conhecimento, apenas informações que lhe são necessárias em um determinado momento.

Também Lévy (2011) chama atenção para o enclausuramento dos espaços educativos ante essa nova realidade e entende a sociedade atual como um local em movimento constante, em que as relações ou as interconexões que a Universidade estabelece com a diversidade de outras práticas sociais, ainda, são frágeis e passivas.

Em consequência de uma sociedade em que o conhecimento em rede e colaborativo se torna cada vez mais contínuo e valorizado, voltamos nossos pensamentos e pesquisas para os paradigmas que regem a educação em tempos de cibercultura.



Compreendemos que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. Para Bacich e Moran (2018, p. 104): "entendemos que novas maneiras de ser ressignificam e ampliam até mesmo a ideia de conhecimento entre o sujeito e objeto do conhecimento.

Ainda sobre a configuração de espaços em rede há o sentido das interfaces em relação à questão do conhecimento, sobre o qual, Lévy (2010, p. 185) afirma: "Em oposição às metafísicas com espaços homogêneos e universais, a noção de interface nos força pelo contrário a reconhecer uma diversidade, uma heterogeneidade do real perpetuamente reencontrada, produzida e sublinhada, a cada passo e tão longe quanto se vá?". Para o autor, as particularidades técnicas do ciberespaço, ou seja, das redes digitais, permitem que os "membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários" (LÉVY, 1999, p. 49).

Nas palavras de Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea pela qual se faz presente o uso de tecnologias digitais, nas esferas do ciberespaço, compreendendo espaços no ensino e aprendizagem. Cerutti e Giraffa (2014) relatam que as tecnologias vêm rompendo com paradigmas, não amplamente vivenciados no ambiente acadêmico, como a organização de "novas" práticas, metodologias didáticas e institucionais. Nesse sentido, as tecnologias possibilitam outras formas de aprender e ensinar no contexto educacional; porém, essas mudanças ainda são tímidas, poucos docentes encaram a vivência da tecnologia, por isso há muito para aprender e ser aprendido para que aconteça o uso amplo das ferramentas nas Instituições de Ensino.

Quando, na Universidade, o acadêmico tem no professor universitário, o exemplo de uso das ferramentas tecnológicas, faz sentido utilizá-las na sua futura prática. Tendo uma visão crítica de que não basta "manusear" a mesma, é necessário ter o discernimento de utilizar como ferramenta para compartilhar as iniciativas didáticas.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 31) apud Bacich e Moran (2018, p. 133): "a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador?".

Nesse sentido, o uso intencional do ciberespaço, no fazer pedagógico com métodos inovadores, encontra possibilidades para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em que o professor é um mero transmissor e parte central das aulas. O viés de entendimento do ciberespaço perpassa por essa intencionalidade pedagógica do seu uso, no qual os elementos do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica vão sendo configurados.

Considerações Finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica em relação ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nem uma garantia de transformação significativa na educação, mas sim a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio de repensar epistemologicamente as vivências



pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente com necessidade de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido do fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: ?Porque a formação abrange ? como a ?paideia? grega e o conceito humboldtiano da ?bildung? nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?.

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional. Dentre as heranças que ficaram para a cibercultura no Ensino Superior, temos, primeiramente um pragmatismo educacional, uma necessidade de uso das Tecnologias Digitais; e, por fim , a necessidade de formação pedagógica e continuada, diante de as múltiplas vivências do ciberespaço na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico ? prática ? Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista

Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

LEVY, P. O que é virtual. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012

2.3 Artigo III: REFLETINDO SOBRE UMA MATRIZ FILOSÓFICA CAPAZ DE ABRACAR A EPISTEMOLOGIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DIANTE DO HUMANISMO DIGITAL [6: BATTISTI, F.; CERUTTI, E. Refletindo sobre uma matriz filosófica capaz de abarcar a epistemologia das Metodologias Ativas diante do Humanismo Digital. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 664-674, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.14412>]

REFLEXIONANDO SOBRE UNA MATRIZ FILOSÓFICA QUE ES CAPAZ DE ABRAZAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS FRENTE AL HUMANISMO DIGITAL

REFLECTING ON A PHILOSOPHICAL MATRIX THAT CAN EMBRACE THE EPISTEMOLOGY OF ACTIVE METHODOLOGIES BEFORE DIGITAL HUMANISM

Fernando BATTISTI¹
Elisabete CERUTTI²

RESUMO: O presente estudo reflete sobre os fundamentos teórico-práticos que compõem as práticas educacionais no contexto de cibercultura diante de as possibilidades cognitivas apresentadas pelo ciberespaço vivenciado no cotidiano educacional universitário. Dentre as questões pesquisadas estão o modo de ressignificar epistemologicamente as práticas educacionais em relação aos processos de aprendizagem, possibilitando o interrogar sobre: como projetar o agir pedagógico docente diante das



possibilidades cognitivas do ciberespaço? Qual o papel docente em relação ao discente imerso na vivência cotidiana de cibercultura? Diante do emergente cenário contemporâneo de transformações líquidas, buscamos aprofundar o sentido da cibercultura na perspectiva e sua relação com a prática docente. Posteriormente, estudar as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção cognitiva. A pesquisa reflete sobre as vivências de aprendizado universitárias e o sentido de uma intencionalidade pedagógica focada nas conexões entre cibercultura e ciberespaço. Quanto ao marco teórico das expressões "Cibercultura" e "Ciberespaço", ambas são constituídas e revisitadas nas obras de Pierre Lévy. O estudo é bibliográfico e de caráter qualitativo, dialético e está vinculado à pesquisa de Doutorado no PPGEDU da URI- Câmpus Frederico Westphalen, na Linha: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Palavras-Chave: Cibercultura. Ciberespaço. Intencionalidade pedagógica. Aprendizagem.

RESUMEN: El presente estudio reflexiona sobre los fundamentos teórico-prácticos que componen las prácticas educativas en el contexto de la cibercultura ante las posibilidades cognitivas que presenta el ciberespacio vivido en la rutina educativa universitaria. Entre las preguntas investigadas se encuentra la forma de replantear epistemológicamente las prácticas educativas en relación con los procesos de aprendizaje, posibilitando el cuestionamiento: ¿cómo proyectar la acción pedagógica docente frente a las posibilidades cognitivas del ciberespacio? ¿Cuál es el rol docente en relación con el alumno inmerso en la experiencia diaria de la cibercultura? Ante el escenario contemporáneo emergente, de transformaciones líquidas, se buscó profundizar el significado de la cibercultura en perspectiva y su relación con la práctica docente. Posteriormente, estudiar las prácticas pedagógicas que enfatizan el potencial comunicativo del ciberespacio en la construcción cognitiva. La investigación reflexiona sobre las experiencias de aprendizaje universitario y el sentido de una internacionalidad pedagógica centrada en las conexiones entre la cibercultura y el ciberespacio. En cuanto al marco teórico de las expresiones "Cibercultura" y "Ciberespacio", ambas están constituidas y revisadas en la obra de Pierre Lévy. El estudio es bibliográfico y de carácter cualitativo, dialético y está vinculado a la investigación de doctorado en PPGEDU de URI- Câmpus Frederico Westphalen, en la Línea: Procesos Educativos, Lenguajes y Tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Cibercultura. Ciberespacio. Intencionalidad pedagógica. Aprendizaje.

ABSTRACT: The present study reflects on the theoretical and practical foundations that make up educational practices in the context of cyberculture in the face of the cognitive possibilities presented by cyberspace experienced in daily university education. Among the questions researched are how to epistemologically resignify the educational practices in relation to learning processes, enabling the questioning about: how to project the teacher pedagogical action in front of the cognitive possibilities of cyberspace? What is the teaching role in relation to the student immersed in the daily experience of cyberculture? Faced with the emerging contemporary scenario of liquid transformations, we sought to deepen the meaning of cyberculture in the perspective and its relationship with teaching practice. Later, we studied pedagogical practices that emphasize the communicative potential of cyberspace in cognitive construction. The research reflects on university learning experiences and the sense of a pedagogical internationality focused on the connections between cyberculture and cyberspace. As for the theoretical



framework of the expressions "Cyberculture" and "Cyberspace", both are constituted and revisited in the works of Pierre Lévy. The study is bibliographic and of a qualitative, dialectic character and is linked to the Doctoral research in the PPGEDU of the URI- Frederico Westphalen, in the Line: Educational Processes, Languages and Technologies.

KEYWORDS: Cyberculture. Cyberspace. Pedagogical intentionality. Learning.

1 Introdução

Este estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica, busca o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço, contextualizados a partir de Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p. 30) afirma que: "dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem?". Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante do olhar socioeducacional. Nesse sentido, a instrumentalização e a racionalização do fazer pedagógico, historicamente constituídas, são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no "mundo em redes" vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez seja salutar repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção. Como afirma Demo (2014, p. 157): "de nossa parte, para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca "aprender a aprender"?".

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva, ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço, precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais e o contexto de cibercultura já vivenciado, cotidianamente, em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Esse último também concebido enquanto alternativa para ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético é tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos para a docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar, ainda, um fazer educativo preestabelecido e arraigado às concepções tradicionais de pensar a prática educativa, os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante de novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p. 98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão?". Nesse contexto, o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é objeto de estudo, mas ponto de partida



para o sentido do educar.

Evidenciando essa ?educação viva? diante do contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais em uma concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço, que vão se estabelecendo socialmente entre os atores dos processos pedagógicos, tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital, fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo ?intencionalidade pedagógica? passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

Também, diante do cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p. 181), reiteramos que: ?[...] a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]?

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresentamos a necessária investigação sobre o sentido da denominada ?inteligência coletiva? a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e a identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o ?ciberespaço?, em que os estudantes, em diferentes níveis de aprendizado, vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, ?sinfonia? contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada ?Inteligência Coletiva?, na qual a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, buscamos, na sequência, aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem, estabelecendo a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a intencionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

2 Tecnologias digitais e educação: contextos em mudança

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar, em tempos de cibercultura, exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante das modificações presentes no cenário educacional contemporâneo, em seus diferentes níveis, tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete a reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações dessa com a docência. ?Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás? (BACICH; MORAN, 2018, p. 104).

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea, o termo cibercultura configura o pensar sobre



o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e as tecnologias. Assim, “[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]?”.

Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura então nos provoca pensar sobre as relações humanas que estão “inter?” e “intra?” relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura, são cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivamente possibilitadas pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam: “a educação é um processo de toda sociedade ? não só da escola ? que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis?”.

Observando essa contextualização da aprendizagem, temos o resgate da expressão cibercultura que, para Lévy (1999, p. 18), “[...] especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço?”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extraescolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seja imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem ? a exemplo do Moodle e semelhantes ? que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS (2013, p. 31).

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é “modus?” de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p. 29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.



Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitiva. É do conhecimento que se faz, com construções de atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos, para que essa abordagem também seja para ambientes virtuais, em que são múltiplas as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, o que permite um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos.

Para que o espaço da sala de aula se transforme, intencionalmente, em um campo fértil e produtivo para o conhecimento, como um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Existe um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciados dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor oferecerá um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor, ao ensinar, está aprendendo e, quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprendem a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir; isso não significa que o professor vai pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não consegue ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente às tecnologias. Kilpatrick (2011, p. 25) afirma: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis?".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas, desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica, o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Devemos considerar que para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, podemos oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, com uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, esse é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.



As interações nesses processos, que têm por base a revolução informacional, Lojkin (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se em um contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura, que expressa o surgimento de um novo universal? (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber esses alunos que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores; e, a Universidade, como um todo, faz com que o professor acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino e aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente, pois um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, o que torna possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, de acordo com Demo (2004), é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

Considerações finais

Diante da proposição de estudar a intencionalidade pedagógica frente ao potencial cognitivo do ciberespaço, apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo. O ciberespaço, enquanto possibilidade cognitiva, está apresentado e é vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual o ciberespaço se faz presente como necessário de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, o que contribui com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de

artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, em que a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, há o entendimento e a necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações que, conseqüentemente, alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: "porque a formação abrange ? como a "paideia" grega e o conceito humboldtiano da "bildung" nos ensinam ? o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido?".

Por fim, podemos dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura, sendo ímpar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.
- NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.
- DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.
- DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.
- GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.
- KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011. p. 160. LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, out./dez. 2002.

MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

2.4: Artigo IV: Epistemologia e educação: reflexões para um humanismo digital

[7: BATTISI, Fernando. CERUTTI, Elisabete. Epistemologia e Educação: Reflexões para um Humanismo Digital. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. (Artigo Publicado)]

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES PARA UN HUMANISMO DIGITAL
EPISTEMOLOGY AND EDUCATION: REFLECTIONS FOR A DIGITAL HUMANISM

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o conceito de Humanismo Digital, mediante a necessidade emergente de um sentido epistemológico para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas que possuem vivências com as tecnologias digitais. A proposta aprofunda o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas na relação entre o físico e o digital, no processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho tem caráter qualitativo e hermenêutico, com uma compreensão dialética. Os caminhos da pesquisa dialogam, inicialmente, sobre o sentido da gnosiologia filosófica demonstrado pelas teorias do conhecimento ao longo do tempo, com ênfase da modernidade. Posteriormente, há o entendimento da concepção de um novo humanismo contemporâneo nas relações sociais, em especial, no fazer pedagógico diante da cibercultura e da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismo Digital. Epistemologia. Cibercultura.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar el concepto de Humanismo Digital, a través de la necesidad emergente de un sentido epistemológico para las prácticas educativas en el contexto de múltiples relaciones humanas que tienen experiencias con las tecnologías digitales. La propuesta profundiza el sentido de un Humanismo Digital, a través de la comprensión de un nuevo humanismo, la cibercultura y la complejidad de las prácticas educativas en la relación entre lo físico y lo digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo tiene un carácter cualitativo y hermenéutico, con una



comprensión dialéctica. Los caminos de investigación dialogan, inicialmente, sobre el sentido de la gnosiología filosófica demostrado por las teorías del conocimiento a lo largo del tiempo, con énfasis en la modernidad. Posteriormente, la comprensión de la concepción de un nuevo humanismo contemporáneo en las relaciones sociales, en particular, en el trabajo pedagógico frente a la cibercultura y la complejidad. PALABRAS CLAVE: Humanismo Digital. Epistemología. Cibercultura.

ABSTRACT: This study aims to present the concept of Digital Humanism, through the emerging need for an epistemological sense for educational practices in the context of multiple human relationships that have experiences with digital technologies. The proposal deepens the sense of a Digital Humanism, through the understanding of a new humanism, cyberculture and the complexity of educational practices in the relationship between the physical and the digital, in the teaching and learning process. The work has a qualitative and hermeneutical character, with a dialectical understanding. The research paths dialogue, initially on the meaning of philosophical gnosiology demonstrated by theories of knowledge over time, with an emphasis on modernity. Subsequently, the understanding of the conception of a new contemporary humanism in social relations, in particular, in pedagogical work in the face of cyberculture and complexity. KEYWORDS: Digital Humanism. Epistemology. Cyberculture.

1 2Introdução

O presente estudo apresenta a concepção de "Humanismo Digital", a partir de sentido epistemológico nas práticas educativas contemporâneas. A intencionalidade deste estudo envolve a formação docente e o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) diante do contexto de cibercultura. Inicialmente, questionamos: qual o sentido desse denominado Humanismo Digital no processo de ensino e de aprendizagem contemporâneo? Tais interrogações farão parte da prática docente diante da complexidade dessas relações humanas na educação?

Inicialmente, sabemos que as modificações presentes em o cenário educacional contemporâneo, nos seus diferentes níveis, têm sido marcantes com a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade nos diferentes segmentos de ensino. É necessário observar os novos tempos e espaços de aprendizado como uma característica essencial aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos, sendo pertinente uma ressignificação dos espaços, na construção dos saberes e da organização dos meios e fins do ato cognitivo imerso no contexto sociocultural que permeia a educação.

As possibilidades dessa análise, partem de pressupostos que contextualizam o fazer pedagógico no cotidiano do docente e nas suas diferentes ações pedagógicas. Freire (1996) já incitava a reflexão em pensar a educação no processo de formação do "ser professor" para que ela não seja uma atividade de mera transmissão de conhecimento e, sim, a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção.

A partir dessa análise do contexto sociocultural, procurando refletir sobre as relações humanas, emerge uma concepção de acordo do que consideramos ser o "Humanismo Digital". Para isso, é primordial entender os elementos fundantes do sentido filosófico de uma epistemologia que se apresenta para a docência no contexto de cibercultura e de Humanismo Digital que se tem evidenciado.

Ampliar o diálogo sobre as perspectivas nas concepções da educação, a partir da cibercultura, ciberespaço e Inteligência Coletiva, orientados por Pierre Levy (1999) espelhar a relação do "fazer" humano pedagógico e dialogar com o contexto de formação docente diante das complexas transformações vivenciadas pelos estudantes, é o que movimenta este estudo.

Como pesquisa apresentada, nosso estudo segue uma metodologia bibliográfica, com enfoque qualitativo,

de caráter hermenêutico e dialético. Discute essencialmente, o conceito de ?Humanismo Digital? na perspectiva educacional inerente ao fazer pedagógico.

Entendemos que, diante de um contexto em que os tempos e espaços de construção da aprendizagem são demarcados pela constante presença do digital em um mundo híbrido, em que é inseparável uma prática pedagógica de forma fragmentada do real e do virtual, que acreditamos ser essencial aprofundar o ?Humanismo Digital? na perspectiva de entendimento dos seus fundamentos epistemológicos.

2 Epistemologia e Educação: um resgate filosófico necessário

As mudanças do contexto tecnológico atingem diretamente a comunidade educativa. Isso é fato incontestável e, por isso, é preciso repensar os processos educacionais. Como afirma Morin (2002), ao repensar o processo de ensino, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que ?vale a pena? fazer para aprender, juntos ou separados? é um desafio permanente ao professor.

Tais mudanças fazem parte de uma reconstrução das vivências humanas e do que podemos apresentar como uma característica do que chamamos de ?Humanismo Digital? na educação. Na busca de entendimento mais profundo dessa compreensão, é preciso retomarmos filosoficamente as bases das teorias do conhecimento.

Evidentemente, essa forma de compreensão, a partir do conceito do ?Humanismo Digital? perpassa por uma análise mais complexa, no âmbito de um entendimento filosófico, sobre os elementos epistemológicos a serem abordados quando olhamos a ação educativa na contemporaneidade. Na tentativa de fazer um caminho de estudo coerente ao desafio apresentado, escolhemos trazer os elementos epistemológicos filosóficos que emergiram na gnosiologia das épocas filosóficas. Nossa missão seria quase impossível se a tentativa fosse de trazer todos os elementos filosóficos que compõem a gnosiologia. Por isso, optamos por apresentar um diálogo com alguns dos expoentes das teorias do conhecimento filosófico, com ênfase, a partir da Modernidade.

Desde o Renascimento, que foi marcante para uma mudança paradigmática, na forma de conceber e entender o mundo, no que chamamos de Filosofia Moderna, a perspectiva antropocêntrica e o desenvolvimento de uma epistemologia moderna foram marcos ao processo educativo que irá seguir nos séculos subsequentes.

As reflexões da Modernidade trouxeram à Filosofia um caráter humanitário antropocentrismo, em que foi marcante a compreensão do mundo moderno, a partir do avanço científico, desenvolvimento do capitalismo e procura de compreensão do humano moderno. Nesse sentido, a Filosofia teve seu olhar gnosiológico evidenciado à tentativa de compreensão do ser humano. As concepções modernas desenvolveram os ideais racionalistas, empiristas, do criticismo e promoveram um debate em torno da questão do conhecimento humano (REALE, 2003).

A perspectiva racionalista afirma a construção do conhecimento pela razão, que é pautar uma metodologia de análise das teorias do conhecimento, que deveria desvincular-se da relação do conhecimento com os sentidos. Isto é, era preciso traçar um caminho no qual o conhecimento seria organizado na perspectiva da abstração racional, com a predominância das faculdades da mente humana para propiciar esse conhecimento. Nesse ponto, é a mente humana, através da razão, que conhece, não sendo a experiência, ponto de apoio para a promoção do conhecimento por ser falha e enganadora, de acordo com os racionalistas.

Descartes tem papel essencial na construção do homem e é só por meio do método racional, através da



dúvida metódica, que se torna possível alcançar e fundamentar o conhecimento. Descartes, em sua obra *Regras Para Direção do Espírito* (2003, p. 31), argumenta acerca da importância da constituição mental e sua inferência na construção do conhecimento: "Todo o método consiste na ordem e disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade?". Ou seja, por meio do método racional, com a presença da dúvida cartesiana, o conhecimento vai acontecendo, sendo que os sentidos e a perspectiva empírica são falsos e enganosos.

Enquanto construção epistemológica de entendimento desse humanismo digital, que compõe a análise educativa, a concepção humanista perpassa, também, o viés moderno de racionalidade em que os fundamentos antropocêntricos, desde o Renascimento até o Iluminismo irão compor as matrizes reflexivas humanitárias. O ser humano é, a partir dessa perspectiva moderna, colocado como centro das reflexões filosóficas. Tais abordagens perpassam a compreensão das relações humanas pensadas pelo viés da pessoa enquanto sujeito de ação e transformação.

Cabe ressaltar que a compreensão humanitária moderna é também ponto de crítica no que concerne às práticas educativas escolares quando determinam um caráter epistemológico de ordem extremamente racionalista e tradicional ao agir pedagógico.

Na Filosofia Contemporânea ampliam-se os debates em torno das teorias do conhecimento, no qual os pensadores contemporâneos despertam para uma série de tendências filosóficas alinhadas às reflexões sobre o desenvolvimento das ciências modernas e também seus impactos na contemporaneidade. O olhar sobre o humano permeia todo esse contexto que, no século XX, terá uma demarcação especial, pelo reflexo mundial dos grandes conflitos e sistemas sociais (REALE, 2003).

No que confere à tentativa de compreensão do humanismo nesse contexto filosófico, a perspectiva existencialista trabalha o viés humano de formação humana, no qual a existência é a base da existência. Com a máxima de que "a existência precede a essência", Sartre (1987) nos apresenta a compreensão humana.

Alinhados às reflexões educacionais, a contemporaneidade nos apresenta uma compreensão gnosiológica com um destaque para o estudo do sujeito no processo de aprendizagem. Na tentativa de compreender tais proposições, vamos analisar a relação entre Filosofia e Educação, com a possibilidade de pensar o que representa a transição de uma tendência de olhar o processo do conhecimento mais como um formato mais tradicional para uma epistemologia que considera o sujeito ativo nesse processo de ensino e aprendizagem.

3 Filosofia e Educação: a conversão para uma epistemologia do sujeito ativo

A dimensão de um humanismo perpassa futuramente pela criação de hábitos de reflexão e autorreflexão vinculados na referência pessoal que, em nosso estudo, está vinculado a um contexto educacional de cibercultura, em que o humanismo digital concebe o sentido do fazer educativo diante da complexidade da relação híbrida entre o mundo real e o mundo digital.

A partir da constituição do conhecimento, no viés da ação do sujeito educativo, é importante ressaltar as teorias da aprendizagem em que o sujeito educativo tem papel essencial na construção do saber. Uma dessas teorias se inscreve no movimento da Escola Nova ou escolanovista, que surge no final do século XIX, com a perspectiva de propor novos caminhos para a educação. Para Aranha (1997), essa nova tendência veio a representar o esforço de superação da Pedagogia da essência pela Pedagogia da existência. Essa, voltada para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Na base de compreensão, a partir do sujeito ativo, o aluno é o centro do processo de ensino e



aprendizagem, sendo priorizadas as condições de aprendizagem da criança. O professor se esforça por promover a atenção e a curiosidade do aluno, sem lhe tirar a espontaneidade. O foco não está na transmissão dos conteúdos de forma vertical, mas na construção do conhecimento a partir da perspectiva do aluno, vendo-o como sujeito no processo de aprendizagem.

Tendo em vista essa abordagem sobre as tendências de ensino, é explícita a revolução pedagógica com o deslocamento do professor como centro no processo de ensino para o aluno assumir o papel principal. Essa mudança de pressupostos com a passagem de uma visão centralizadora no professor para uma visão pautada nas condições do aluno, esse como agente no processo de aprendizagem e partícipe direto na construção do ato pedagógico, suscita uma revolução nos métodos de ensino.

Nessa direção, diante do ambiente complexo vivido na sociedade contemporânea, que envolve preocupações educacionais de modo que professores e demais inseridos, nesse meio, procurem novas maneiras, novos métodos de ensinar, emergem alguns questionamentos: qual importância e contribuição da autonomia para o aprendiz? Como desenvolver a autonomia no estudante?

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108), afirma que se vive em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia mais aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade.?"

Diante desse complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos nesse meio procurem novas maneiras, novos métodos de como ensinar, aparecem algumas inquietações, todas no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a **formação de professores**. Tais proposições, no contexto contemporâneo precisam ser pensadas a partir de um Humanismo Digital.

4 Contexto de cibercultura: um Humanismo Digital na educação?

As reflexões em torno da apresentação do conceito de Humanismo Digital, na educação, estão vinculadas ao contexto dinâmico que a educação vivencia e no qual o uso das tecnologias digitais está presente no cotidiano da comunidade educativa.

Essa constatação inicial retoma um sentido de um Humanismo Digital que ocorre como fruto de todo esse processo, mas que diferente da concepção, fruto de um resultado, é vista enquanto processo contínuo. Inicialmente, para entender as bases do Humanismo Digital, buscaremos as fontes desse humanismo tendo como base o "novo Humanismo?", as construções da cibercultura e a vivência da complexidade no contexto de um mundo digital, conforme a figura 1:

Figura 1 - Humanismo Digital

Fonte: Elaborada pelos autores

Sendo assim, enquanto processo de humanização, para melhor entendimento da proposta desse novo conceito (Humanismo Digital) será necessário entender as relações do "novo humanismo?". Tapio Varis e Pérez Tornero (2012) nos trazem a ideia de novo humanismo na educação a partir da criação de uma sociedade mais inclusiva em que é buscado que todos os seres humanos tenham a oportunidade de adquirir o conhecimento por meio de uma educação de qualidade.

As bases da concepção de Novo Humanismo, apresentadas por Tapio Varis e Pérez Tornero (2012),



estão na sociedade global, em que é necessário dar prioridade e respeito à multiplicidade e à diversidade cultural, apoiando o diálogo universal a partir de uma cultura de paz.

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, que, para ser alcançada, se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 20): ? ...y sto solo se conseguirá tomando base uma filosofia y un marco axiológico que coloquen a la persona humana ? y su realización ? en centro del sistema tecnológico, comunicativo, social y cultural. Es esa filosofía a la que denominamos nuevo humanismo?.

No entendimento de Novo Humanismo diante de as concepções filosóficas já apresentadas ao longo deste ensaio, a busca pela reflexão em torno dos valores e princípios da filosofia e da moral, que historicamente foram se adequando e apresentando as reflexões em torno do sentido de humanidade e de dignidade humana. ?Le llamamos humanismo, porque recoge, en lo esencial, los valores y principios de una corriente filosófica y moral (VARIS, TORNERO, 2012, p. 20).

Tal concepção vai além da visão renascentista, pois relaciona os valores contemporâneos ao sentido de humanidade. Nas palavras de Tapio Varis e Pérez Tornero (2012, p. 21) ?[...] nuevo porque se trata de ir más ala del recordatorio a um passado y de uma metáfora renacentista. Lo que perseguimos es situar los valores de la dignidade humana em el contexto actual de lá sociedade del conocimiento.?

Conforme apresentado, a concepção do Novo Humanismo retoma um sentido essencial da Filosofia que é a problematização a partir do contexto no qual estamos inseridos. Como esse novo humanismo é refletido na educação? Será possível afirmar que esse Novo Humanismo já não estaria sendo vivenciado e/ou transformado a partir de um Humanismo Digital?

Tapio Varis e Tornero (2012) nos apresentam a necessidade de repensar esse Novo Humanismo também em uma perspectiva que parte da análise da necessidade de situar a pessoa humana no centro da civilização mediática, diante das múltiplas mudanças técnicas e artificiais em que vivemos. Os referidos autores afirmam a necessidade de compreender o sentido crítico da inovação tecnológica, bem como a busca da autonomia crítica diante do contexto de globalização. ?Así pues, una conciencia mediática lúcida y un nuevo humanismo son, hoy por hoy, cuestiones inseparables? (VARIS, TORNERO, 2012, p. 48). Frente ao contexto desse Novo Humanismo, apresentado por Varis e Tornero (2012), esse remete às novas competências e consequências socioculturais, no contexto comunicativo e que é essencial para projetarmos uma esfera do Humanismo Digital. Observamos que a sociedade da informação possui, dentre os seus elementos, como consequência sociocultural, o predomínio da tecnologia na organização da sociedade.

Diante de essa localização do Novo Humanismo e, por conseguinte, como uma esfera do Humanismo Digital, o processo educativo, também entra em uma nova dinâmica. Dessa forma:

[...] y, por tanto, el nuevo currículo de alfabetización mediática que contiene? debe procurar acomodar el entorno tecnológico (Sur) a la persona y a sus facultades propias (Norte), dándole al ser humano la prioridad que se merece. Y, al mismo tiempo, debe situar a esta persona, este ser humano, entre la exigencia de universalidad ?que se desprende de la globalización (Este)? y la exigencia de diversidad ?que depende de las comunidades de base y de la idiosincrasia personal (Oeste)?. En estos ejes cardinales debe basarse el nuevo humanismo de nuestro siglo que la alfabetización mediática debe impulsar (VARIS; TORNERO, 2012, p. 122).

Além desse processo na forma de compreender o currículo, é essencial, compreender tais transformações , nas diretrizes que envolvem a **formação de professores**. Nesse sentido, o professor, segundo Varis e



Tornero (2012), mantêm as funções essenciais de que sempre desempenhou e adquire outras, com destaque para formação continuada, o conhecimento das tecnologias digitais, compartilhamento de conhecimentos com os colegas e relacionamento com os estudantes nas habilidades digitais.

A segunda concepção que dá sentido ao Humanismo Digital, também deve ser estudada a partir da vivência cibercultural. Lévy (1999) apresenta-nos uma dinâmica de sentidos e entendimento da relação sociocultural que vivenciamos na educação contemporânea e que sustenta aqui, o Humanismo Digital. A partir dessa compreensão, não podemos deixar de dialogar na educação as transformações tecnológicas junto à sociedade. Em um mundo de interconexões, entre o físico e o digital, a tese de que vivemos um Humanismo Digital é nossa proposta para repensar os processos, também, da educação contemporânea.

O momento de aprendizado precisa considerar um estudante que vivencia uma Humanidade Digital. Essa forma de viver constitui um humanismo digital no fazer pedagógico. Quem desconsiderar esse fato sociocultural e cibercultural está desconsiderando a forma de educação no contexto do século XXI. Por isso, é preciso nos debruçarmos na proposta de entendimento do que chamamos de Humanismo Digital no sentido humanista da prática docente e sua relação de ensino e aprendizado com o estudante que está imerso nesse cenário de cibercultura.

Inicialmente, Lévy (1999) apresenta-nos um neologismo denominado de "Cibercultura?". Vinculada ao contexto social educativo, a cibercultura, então, nos provoca um vivenciar de novas relações humanas que estão "inter?" e "intra?", relacionadas aos processos educativos que vão além de uma exclusividade física da sala de aula.

Nesse resgate ao sentido da expressão cibercultura, Lévy (1999) especifica o conjunto de técnicas (materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Seria, então, possível repensar a organização escolar a partir desse contexto de cibercultura, em que as relações pedagógicas de aprendizagem estão imersas, não sendo mais permitido imaginar uma desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual o sentido da docência é ressignificada?

Ao analisar esse sentido social da cibercultura é possível afirmar que a origem da cibercultura está vinculada por uma convergência entre o social e o tecnológico. Lemos (2020, p. 92) afirma: "A cibercultura não é uma cibernética da sociedade, mas a tribalização da cibernética?".

Também, revisitando Lévy, conhecemos a ideia de ciberespaço e sua relação com a cibercultura. Nas palavras de Lévy (1999, p. 17) "o ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores?".

Ao pensar essa projeção do estudo da formação docente no ambiente de cibercultura, a compreensão de ciberespaço nos desperta a dinâmica educacional perante o exercício de diferentes elementos que circundam seu fazer cotidiano, em que a ambiência tecnológica gera novos espaços de construção de relações e vivências.

Dessa forma, também podemos observar as influências culturais que essas mudanças trariam na própria identidade docente e de sua prática pedagógica. Estabelecendo tais relações na construção e definições entre cibercultura e ciberespaço, e suas relações pedagógicas, podemos também nos questionar sobre o sentido que o agir pedagógico ganha e seus novos rumos frente ao Humanismo Digital, tanto pelos processos "Disruptivos" na vivência humana, balizados pelas inúmeras transformações das tecnologias digitais, como a experienciada pela pandemia da COVID-19.

[8: A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectroclínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização



Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório? (BRASIL, Ministério da Educação, 2020).]

Mediante as transformações recorrentes e consequentes de uma reconfiguração do que chamamos de Humanismo Digital, nas relações humanas, temos efeitos resultantes desse movimento de cibercultura, aliado ao que Lemos (2020) explicita como interatividade digital. Para o autor, essa forma de interatividade é um tipo de relação tecnossocial e, nesse sentido, pode influenciar e desencadear uma mudança no comportamento do usuário.

Ainda, Lemos (2020) ressalta sobre as barreiras físicas, que já estariam sendo superadas com a ideia dos interlocutores virtuais e uma relação não mais passiva ou representativa e, sim, ativa pelo princípio de simulação.

Podemos, então, nos perguntar: Não estaria aqui o Humanismo Digital se apresentando a partir dessa mudança na forma das relações humanas? E na educação, esse Humanismo Digital não provoca fortes transformações na forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem?

Na tentativa de ampliar o sentido das implicações do Humanismo Digital na educação, é importante aprofundarmos o sentido desse contexto de cibercultura de Levy. Como afirma: ?É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo? (LÉVY, 1999, p. 22).

A cibercultura traz elementos que ressignificam o sentido humanitário das relações humanas nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência. Alimentar essa reflexão nos possibilita pensar o pedagógico sobre as vivências educativas dos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões desse Humanismo Digital.

Diante de as reflexões, procurando dar sentido ao entendimento de Humanismo Digital, nos cabe entender essa proposição, também, a partir do sentido da complexidade humana de relações, em que o pensador Edgar Morin (2001) nos expõe um entendimento da complexidade das relações humanas no mundo contemporâneo.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, está presente em um terceiro viés que envolve a complexidade. Os elementos humanitários dessa concepção são apresentados pela teoria da complexidade, apresentados por Edgar Morin (2001).

O ser humano, enquanto ser humano, é um ser racional, mas não se resume a essa racionalidade, tendo que ser visto na sua complexidade, com fundamental importância para a prática vivencial ao qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente à realidade que o indivíduo está inserido.

Transpomos, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo como a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a

complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital

O que é necessário entender no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no século XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem.

Considerações Finais

A educação que busca pela humanização dos sujeitos deve voltar seu olhar para a importância da relação dialógica, isto é, de uma construção no processo de aprendizagem pautada pela valorização da construção que o educando tem ao longo de sua vida. A perspectiva dialética com uma visão que envolva os conhecimentos do educador, bem como a construção que o estudante tem na sua vida.

Nossa proposta foi de que essa construção educacional ocorra a partir do entendimento do Humanismo Digital. Um olhar de vivência humana, que pode ser entendido a partir da intersecção de três conceitos fundamentais: Novo Humanismo, Cibercultura e Complexidade. O Humanismo Digital, como forma de vivência sociocultural, ao ser entendido desperta para um olhar diferenciado ao processo de formação docente, em que o ensino e aprendizagem fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades para que respondam às novas vivências humanas, no contexto de um mundo híbrido (físico e digital). Educar é interrogar sobre os fins que almejamos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. Portanto, a compreensão do Humanismo Digital provoca o despertar dos fundamentos que dão suporte epistemológico ao processo de formação humana. O discernimento sobre as possibilidades do Humanismo Digital, no contexto educacional contemporâneo, tem seu sentido a partir dos fundamentos filosóficos, quanto ao sujeito pedagogicamente ativo. A compreensão do Humanismo Digital tem por base o novo humanismo, contexto de cibercultura e a complexidade humana. O Humanismo Digital, possibilita uma reconstrução no processo de formação educacional, um aperfeiçoamento contínuo da práxis pedagógica e o necessário enriquecimento intelectual do processo educativo. A partir da teoria e da prática, os fundamentos do Humanismo Digital interpõem a concepção de formação integral do estudante, demonstrando os caminhos para que ele possa conhecer e vivenciar o mundo cibercultural no seu entorno sociocultural.

A partir das concepções de Varis e Tornero (2012), o sentido de um Novo Humanismo é contextualizado e remete a repensar o sentido formativo docente diante ao novo discente, mas que é fruto de um contexto de disrupções intensas da sociedade global e conectada. O Novo Humanismo requer um profissional que guie suas práticas docentes, não deixando para trás as vivências já consolidadas ao longo de sua formação, mas que entenda a dinâmica que os novos tempos desafiam o ato de educar no contexto contemporâneo.

A perspectiva do processo de alfabetização midiática, pensada por Varis e Tornero (2012), remete a toda uma reestruturação na forma de compreender a educação contemporânea e dá base ao que chamamos aqui de Humanismo Digital.

Entendemos que esse processo educacional não é simples ou fragmentado e, por isso, precisa ser entendido em complexidade. A terceira interface do Humanismo Digital é compreendida pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2001), na qual o ser humano é visto em sua integralidade e a educação precisa dialogar com o mundo de relações que é a existência humana.

Sendo assim, podemos dizer que o estudo apresentado, sobre o Humanismo Digital, procura ampliar as possibilidades de compreensão de um sentido epistemológico, para as práticas educativas no contexto das múltiplas relações humanas com as tecnologias digitais.

Buscamos aprofundar o sentido de um Humanismo Digital, por meio da compreensão de um novo humanismo, da cibercultura e da complexidade das práticas educativas. A partir do espaço cibercultural complexo, as vivências educacionais de docentes e discentes coexistem com um Humanismo Digital. Educar na contemporaneidade é educar a partir do entendimento do Humanismo Digital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMONS, Andre. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8ªed. Porto Alegre: Sulina , 2020.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN. Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE. Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo : Nova Cultural, 1987.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos pressupostos metodológicos que envolvem o desenvolvimento desta investigação constitui uma pesquisa básica e de caráter exploratório. Quanto aos meios, foram de caráter bibliográfico e de enfoque hermenêutico. A pesquisa desenvolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo com a análise de conteúdo.

Como afirma Gil (2002, p. 44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos?". No que se refere ao estudo de campo, Gil (2002, p. 53), entende que: "tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana".

Sobre o enfoque hermenêutico, levamos em conta a consideração dos fatores contemporâneos da educação no ambiente universitário e o diálogo com as discussões de matrizes clássicas para dar suporte ao sentido da possibilidade epistemológica nas Metodologias Ativas. Nessa perspectiva de enfoque hermenêutico, Hermann (2002) nos convida ao olhar sobre o todo em detrimento das partes, na perspectiva do "holismo semântico".

Também, é importante contextualizar a "renúncia à pretensão de verdade absoluta" e o reconhecimento de que "pertencemos às coisas ditas", como afirma Hermann (2002), quando reflete sobre o olhar do pesquisador para o que é manifestado e por suas vivências.

Quanto ao espaço da pesquisa foi a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim. Salientamos que a URI é uma instituição multicampus, reconhecida pela Portaria nº 708, de 19 de maio de 1992. Tem sede na cidade de Erechim (RS), sendo mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos, com sede na cidade de Santo Ângelo (RS). A URI é filiada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). As unidades acadêmicas estão localizadas nos municípios de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo (REITORIA, 2021).

A pesquisa desenvolvida, em relação aos pressupostos metodológicos, teve como base o projeto de qualificação da tese, sendo composta também de dois subprojetos, no que se refere ao questionário que foi aplicado para fins de análise dos resultados obtidos na pesquisa a campo. Quanto ao universo da pesquisa e a sua amostra da pesquisa, respectivamente, foi não-probabilística (amostragem por conveniência) e voluntária.

3.1 Pesquisa Documental

Conforme mencionado, inicialmente, o estudo desenvolvido ocorreu com a pesquisa documental, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs de Graduação Ativa. Segundo Gil (2002, p.44), "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa".



Dentre os elementos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, foi presente a busca da compreensão dos pontos de intersecção entre o ?Humanismo Digital?, ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?. É importante destacarmos a relação presente entre a ?Cibercultura? e as ?Metodologias Ativas?, que é marcada por uma conexão entre às "Tecnologias Digitais? e a ?Avaliação da Aprendizagem". Para ilustrar tais elementos, desenvolvemos a figura a seguir, em que evidenciamos o Humanismo Digital:

Figura 4 - Pontos de Intersecção.

Fonte: o autor, 2021

A pesquisa documental ocorreu nos PPCs dos 21 cursos de Graduação Ativa da URI- Erechim, a partir da análise dos fundamentos epistemológicos que envolvem a ?Cibercultura? e ?Humanismo Digital? nesses PPCs. Por meio da pesquisa documental, que envolveu categoricamente o Projeto Integrador (PI), Trabalho Discente Efetivo (TDE) e Disciplinas EaD.

Em relação ao Projeto Integrador dos cursos de Graduação Ativa, ele é embasado na Resolução 2739/CUN/2019, é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem.

No que concerne ao Trabalho Discente Efetivo (TDE), a Resolução 2736/CUN/2019 da URI nos apresenta a seguinte reflexão:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (URI, 2019, p. 10, grifo do autor)

Sobre o TDE vale ressaltar que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, o TDE está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006.

No que confere às disciplinas em EaD da Graduação Ativa, estão fundamentadas por meio da RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa. Nesse sentido, as disciplinas seguirão um design próprio, visando institucionalizar e padronizar os aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas.

[9: As disciplinas ofertadas nesta modalidade têm sua gênese no colegiado em conjunto com o NDE e Coordenação de curso, durante a elaboração da Matriz Curricular e do Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO 2973/CUN/2021)]

Com relação às disciplinas em EaD, estão também constituídas pela denominada equipe Multidisciplinar que, conforme a RESOLUÇÃO 2939/CUN/2019, é responsável por elaborar e/ou validar o material didático

, contando com a equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.). Com relação à equipe disciplinar está presente na Resolução 2995/CUN/2021 que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

3. 2 Pesquisa de Campo

[10: A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de um projeto ?guarda-chuva? com mais dois colegas do PPGEDU, conforme está descrito no título: Descrição da pesquisa de campo.]

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, tem uma estrutura organizada em Câmpus, sendo esses localizados nas cidades de Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santiago e Erechim, conforme figura a seguir:

Figura 5 - Câmpus da URI

Fonte: Site da URI

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Câmpus Erechim, justificado por esse possuir um maior número de cursos, proximidade com a Reitoria da Universidade, a maior representatividade de cursos em todas as áreas do conhecimento.

O Câmpus Erechim está constituído por 2 áreas: Câmpus I, (Figura 3), que está localizado próximo ao acesso principal da cidade, possui um conjunto de 15 prédios, onde se localizam Direção Acadêmica, Direção Administrativa, Direção Geral, a maioria dos cursos de graduação, Escola de Educação Básica, bem como o Centro de Pós-Graduação.

Figura 6 - Câmpus I URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

Câmpus II (Figura 4) fica localizado às margens da RS 331, saída para a cidade de Gaurama, que abriga os cursos das Engenharias, Ciência da Computação, Agronomia e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 7 - Câmpus II URI Erechim.

Fonte: Site da URI Erechim.

A região na qual se insere a URI ? Câmpus Erechim ? conta com inúmeras propriedades rurais, cooperativas, empresas agropecuárias, agroindústrias, clínicas veterinárias, pet shop, entre outros. O município de Erechim é considerado centro regional por contar com 45% da população e por abrigar a maioria das atividades socioeconômicas, que têm no agronegócio a sua principal base, refletindo na industrialização de alimentos oriundos de carne suína e de aves.

[11: Dados pesquisados nos Documentos Institucionais da URI ? Erechim e de PCCs dos cursos de Graduação.]

A Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 5) abrange 32 municípios, vem caracterizando-se

por um processo de franco crescimento. Atualmente, a sua população conta com 228.4991 habitantes, representando 2,07% do RS.

[12: Idem.]

A área agricultável total da Região Norte do Rio Grande do Sul é de 429.333 hectares, sendo que dessa área, 341.639 hectares são cultivados com culturas anuais (principalmente milho, soja, cevada e trigo), o restante é cultivado com culturas permanentes (pastagens, fruticultura e silvicultura). Na área da pecuária o maior fluxo econômico é proporcionado pelas atividades da suinocultura, avicultura e bovinocultura de leite. O PIB da região corresponde a R\$ 4.026.043.494 (1,80% de participação no PIB do RS). O município com maior participação nesse PIB é exatamente Erechim.

[13: Ibidem.]

Figura 8: Cidades do Alto Uruguai gaúcho.

Fonte: Site da URI Erechim.

Fonte: URI, 2021

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Diante dessa contextualização, os sujeitos da pesquisa foram os professores em nível de graduação superior da URI Câmpus Erechim. Por meio do formato de questionário on-line, aplicado via Google formulários, foi desenvolvida a análise dos dados e amostra de pesquisa.

O Câmpus possui desde os níveis do Ensino Básico ao Nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, com o destaque para 27 cursos de Graduação Presencial, 27 cursos de Graduação EaD, com 273 docentes no Ensino em nível Superior, 101 docentes na Escola Básica, um total de 2.555 alunos matriculados ao final do 1º semestre de 2021 e já formou mais de 20 mil alunos ao longo da sua existência.

A pesquisa desenvolvida no Google formulário foi enviada para 157 professores que trabalham na Graduação Ativa, desses 32 professores responderam à pesquisa, representando 20,3% dos questionários enviados.

O acesso aos dados obtidos foi por meio da autorização da Instituição, resguardando todos os preceitos éticos com relação aos sujeitos, identificação e análise dos dados.

3.4 Coleta dos dados

Sobre o desenvolvimento da coleta dos dados, a pesquisa foi realizada atendendo aos requisitos legais de pesquisa. Foram adotados em todas as etapas os fundamentos éticos em pesquisa, resguardando, legalmente, os envolvidos quanto aos princípios da pesquisa científica. O questionário seguiu os princípios éticos, com os critérios de inclusão/exclusão, benefícios e riscos, cuidados bioéticos, beneficiário e não beneficiário, justiça e autonomia.

Em relação aos benefícios da participação na pesquisa foram os de contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e no contexto de cibercultura contemporâneo, com olhar ao Ensino Superior.

3.5 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos ocorre por meio da "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin, constituída de três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação. Dentre as técnicas na análise será feita a elaboração categorial.

Sobre a "Pré-análise", Bardin (1977, p. 95) explicita que: "É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]". Segundo Bardin (1977), essa fase está composta de atividades que envolvem: leitura flutuante, escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos, referência dos índices de elaboração de indicadores e preparação dos materiais.

No que se refere à "exploração dos materiais", Bardin (1977) afirma que essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração.

Em relação ao "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", Bardin (1977, p.101) explicita: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos, (falantes) e válidos". Na figura 6 observamos as fases da análise de conteúdo.

Figura 9: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, foram constituídas as categorias de análise que fazem parte da coleta e análise dos dados. A mesma foi desenvolvida conforme já referido pela técnica de análise de conteúdo, sendo permitido analisar ou refletir sobre respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados observados com o conhecimento teórico construtivo desse.

3.6 Descrição da pesquisa de campo

Na observação dessa pesquisa de campo, é importante ressaltar que o estudo intitulado: "O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A Metodologia Ativa e o Humanismo Digital no Ensino Superior" têm como objetivo reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, "Metodologias Ativas" e "Cibercultura", em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma "Graduação Ativa" em sua estrutura pedagógica e em espaços de aprendizagem.



Nesse momento é importante destacar que em face a este estudo, tivemos ainda, correlatos a esta pesquisa, duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET).

O primeiro deles esteve sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, Mestre em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro, visando ao ensino superior??

[14: Tal proposição teve como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no cotidiano dos professores de ensino superior em relação às aplicadas na educação 5.0; e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário.]

A segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni, Mestre em Educação e teve como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de Engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul.?

[15: Apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e que possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem.]

Importa ressaltar que o formulário da pesquisa foi construído e aplicado juntamente com os dois colegas acima mencionados. Por conseguinte, ao analisar os pressupostos metodológicos da pesquisa que envolvem a construção do formulário, a abordagem e a construção das perguntas possuem a mesma redação dos trabalhos acima citados, no que compreende exclusivamente a priori ao desenvolvimento da pesquisa.

Seguem em pontos construídos, na pesquisa entre os projetos, que são subdivididos aqui em dois itens com mesma redação textual nas pesquisas supracitadas: ?Como foi realizada a Pesquisa? e ?Quando, qual o melhor momento??

Como foi realizada a pesquisa?

[16: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A melhor forma para obter uma quantidade satisfatória de respostas é através do envio de um questionário para professores, (apêndice 1), previamente estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas. A forma de envio, inicialmente pensada, seria através do e-mail da universidade; porém, devido a nova Lei Geral de Proteção de Dados, a universidade solicitou que não fosse realizada através de e-mail da instituição e, sim, através de grupos de whatsapp da universidade.

[17: (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e fornece as diretrizes de como os dados pessoais dos cidadãos podem ser coletados e tratados.)]



Para os professores foi encaminhada a solicitação através de um grupo que agrega praticamente todos os professores da instituição. No entanto, para os alunos foi necessário encaminhar o link da pesquisa, solicitando aos professores e Coordenadores dos Cursos para que encaminhassem aos grupos de alunos de seus respectivos cursos. Juntamente foi encaminhado um texto explicativo sobre a finalidade da mesma e o termo de livre consentimento esclarecido?, que está no Apêndice 3.

Quando, qual o melhor momento?

[18: Mesma redação textual das pesquisas do Glênio Luís de Vasconcellos Rigoni e André Luis Dalla Costa.]

A realização da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre de 2022. A mesma está aprovada, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), com o número 52290221.1.0000.5352. O momento escolhido foi anterior ao período de provas finais e exames, refletindo que professores e alunos estão muito atarefados nesse período.

Com relação à coleta de dados, a mesma ocorreu da seguinte forma:

1. A proposição de questionário online enviado por whatsapp para os professores que ministram aulas no Câmpus da URI Erechim. Esse questionário foi disponibilizado aos professores no segundo semestre do ano de 2021 e primeiro semestre do ano de 2022, totalizando 157 professores convidados a responder o questionário.
2. Estudo documental de 21 Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação Ativa do Câmpus da URI - Erechim

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Graduação Ativa

Nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido o estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação Ativa (PPCs) do Câmpus da URI - Erechim. Dentre os elementos que estiveram presentes, objetivamos categorizar epistemologicamente o uso das Metodologias Ativas nos cursos de Graduação Ativa no Câmpus da URI - Erechim, quanto aos fundamentos metodológicos na Organização Didática dos PPCs, no que se refere ao Projeto Integrador (PI), ao Trabalho Discente Efetivo (TDE) e às disciplinas ofertadas na modalidade em EaD. Além disso, atendendo às questões da pesquisa, foi desenvolvida a reflexão sobre As perspectivas ao Humanismo Digital a partir de PPCs de Graduação Ativa?.

Ressaltamos, com relação aos cursos de Graduação Ativa da Universidade, que esses seguem os fundamentos legais da Instituição, com as Resoluções dos Conselhos Universitários (CUN) dentre os quais destacamos:

Resolução no 2623/CUN/2019, de 02 de agosto de 2019, que dispõe sobre Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI.

Resolução no 2734/CUN/2019, que dispõe sobre o Núcleo de Internacionalização da URI.

Resolução no 2736/CUN/2019, que dispõe sobre Normas para a Inovação Acadêmica Graduação Ativa.

Resolução no 2750/CUN/2020, que dispõe sobre Regulamento do Trabalho Discente Efetivo TDE para Graduação Ativa.

Resolução no 2761/CUN/2020, de 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Núcleo de Inovação

Acadêmica da URI.

Resolução no 2771/CUN/2020, de 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.

Resolução no 2822/CUN/2020, de 06 de agosto de 2020, que dispõe sobre o Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial.

Em relação às definições sobre a terminologia da ?Graduação Ativa?, ela ?nasce? a partir da institucionalização na URI da Resolução N° 2736/CUN/2019, que dispõe sobre o seu sentido: ?A Graduação Ativa fomenta a utilização de metodologias ativas de ensino, no intuito de desenvolver o pensamento crítico dos acadêmicos, bem como as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional?. (Resolução N° 2736/CUN/2019, p.01)

Os objetivos da Graduação Ativa estão dispostos na Resolução N° 2736/CUN/2019, p.02, consistindo em: ?Promover a reestruturação acadêmica na URI por meio da inovação de processos e ações, a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem na URI, vislumbrando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando sua missão institucional?.

Quanto ao estudo desenvolvido, no decorrer da análise dos 21 PPCs, foram analisados, na pesquisa, os seguintes projetos de Graduação Ativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: PPCs analisados

Fonte: o autor, 2022

Sobre a pesquisa documental, desenvolvemo-la, inicialmente, pelo estudo dos PPCs da Graduação Ativa da URI - Erechim, em que foram seguidos três passos para a mesma: ?pré-análise?, ?exploração do material? e ?tratamento dos dados? (GIL 2002).

No estudo documental dos PPCs, uma das bases de atenção, na tabulação dos dados, foi a busca por compreender uma possibilidade de intersecção entre a Complexidade, a Cibercultura e o Novo Humanismo, enquanto possibilidade de reflexão para projetar uma sustentação epistemológica ao Humanismo Digital da educação nas Metodologias Ativas.

Figura 10: Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

Após os itens analisados dos PPCs, foi feita uma correlação com as categorias de Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas, Epistemologia da Educação e Organização Didática dos PPCs, na proposição de identificar elementos que contribuam para significar o Humanismo Digital, com relação ao Projeto Integrador (PI), Disciplinas EaD e Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.1 Projetos Integradores (PI)

O Projeto Integrador (PI) dos cursos de Graduação Ativa é embasado na Resolução 2739/CUN/2019. Nessa Resolução está previsto que ?O Projeto Integrador é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação

docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (p.1).

Também, desde 2020 foi aprovada na URI, a Resolução Nº 2822/CUN/2020, que apresenta o ?Manual do Projeto Integrador dos Cursos de Graduação da URI ? Modalidade Presencial?. Nesse documento estão previstos os objetivos do PI, que foram estabelecidos em cinco pontos.

O primeiro objetivo traz elementos que envolvem o desenvolvimento de competências, além de desafiar uma prática docente inovadora e mediadora: ?Desenvolver a competência cognitiva por meio do planejamento, gestão e desenvolvimento de projetos, a fim de articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso no contexto social e profissional? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Nesse sentido, observamos que dentre os objetivos apresentados ao PI estão o cuidado e a atenção às práticas educacionais orientadas para o processo de formação do estudante. Podemos dizer que há uma tentativa de compreensão da disrupção frente aos modelos educacionais pautados na transmissão e memorização.

O segundo e terceiro objetivos estão voltados para a construção da ciência e da interdisciplinaridade mediante as práticas educacionais. ?Aprimorar o processo de formação do acadêmico para utilização da metodologia científica e da pesquisa como iniciação científica; desenvolver habilidades que viabilizem o ?fazer? e o ?saber fazer? a partir de práticas interdisciplinares? (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020)

Por fim, os dois últimos objetivos do PI, versão sobre os elementos que envolvem transformações no ensino e contextualização desses no ?tripé? da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). Há uma preocupação do desenvolvimento do estudante, no que diz respeito às suas competências, sendo citada a preocupação com as metodologias ativas. Assim:

Propiciar um ensino problematizador e contextualizado que assegure a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da proposição de projetos que atendam demandas da área de formação e sociais, a partir da vivência nas organizações e/ou na comunidade;

Estimular o trabalho em equipe para desenvolver competências afetivo-relacionais, a aprendizagem em grupo a partir de metodologias ativas e dos estudos realizados em cada semestre. (RESOLUÇÃO Nº 2822/CUN/2020, p.1)

Na perspectiva de entendimento desses elementos que compõem os objetivos dos projetos integradores é imprescindível ressaltar que cada curso da Graduação Ativa, também precisa ter no seu PI, objetivos relativos às especificidades da área de formação, sendo elaborado pelo colegiado, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE).

No que se refere aos elementos apresentados nos objetivos, tem o ?Manual do PI?, no qual cabe ressaltar alguns elementos que envolvem as Metodologias Ativas, quando o estudante é desafiado à proposição de projetos, bem como o estímulo ao trabalho em equipe, dentre os quais uma aproximação e uma vivência nas organizações e/ou na comunidade.

A estrutura didática dos Pis, nos PPCs de Graduação Ativa, pode ser melhor compreendida ao observarmos um conjunto de afirmações voltadas para as Metodologias Ativas. Destacamos essas expressões a seguir e para fins de demonstrativos fizemos de forma ilustrativa.

Figura 11: Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022



Também sobre o viés das Metodologias Ativas, no PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo, observamos o desejo de desenvolver uma metodologia de formação ativa: ?O Projeto Integrador (PI) é um componente curricular, desenvolvido por intermédio de uma metodologia de ensino ativa, mediante acompanhamento, orientação e avaliação docente, estruturado para atender um ciclo evolutivo de aprendizagem? (URI, 2020, p. 37).

Dessa forma, quando observamos a constituição que dá sustentação ao PI na Graduação Ativa, percebemos que foi pautada a partir de uma construção junto aos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e comunidade acadêmica, no sentido de atender e propor uma abordagem metodológica de caráter ativo.

Outro fator, correspondente à redação dos PIs, dos cursos que sinalizam uma realidade em constante transformação e, ainda conforme o PPC de Arquitetura e Urbanismo: ?Os projetos integradores buscam fazer com que a aprendizagem dos alunos seja dotada de significado e direcionado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos? (URI, 2020, p. 37).

O significado direcionado para o desenvolvimento pessoal e profissional compreende, também, a dinâmica de uma sociedade marcada por relações humanas que se constrói em uma cibercultura (LÉVY, 1999), em que o ciberespaço precisa ser considerado como parte desse contexto de formação humana.

Ressaltamos: Será o PI uma possibilidade para compreensão do Ensino Superior relacionado com a comunidade no qual o estudante é colocado em uma concepção de aprendizagem? Esse percurso de formação desenvolvido pelo PI requer uma concepção metodológica que considere uma base epistemológica para a educação profissional do futuro?

No transcorrer dos PPCs, o PI é apresentado e articulado com as demais disciplinas. Essa demarcação objetiva ressalta a importância do direcionamento do PI no conjunto das denominadas ?disciplinas articuladoras". Essa proposição resgata um sentido interdisciplinar para o PI, que dinamiza os objetos de conhecimento entre as disciplinas no decorrer do curso. No projeto do curso de Engenharia Civil está descrito: ?As disciplinas articuladoras que possuem componentes práticos, podem ser desenvolvidas através de projetos, dimensionamentos, seminários integradores, experimentos e práticas em laboratório, entre outras, a critério do professor? (URI, 2020, p. 39)

Ao colocar o PI, a partir da concepção de articulação, esse irá buscar desenvolver as competências e habilidades que são essenciais para a formação Profissional. Dentro dessa característica, o PI promove um conjunto de ações diversificadas e pode oportunizar a interdisciplinaridade, de forma orientada.

No curso de Engenharia Civil, por exemplo, observamos a fundamentação dos PIs enquanto uma forma de incluir as dimensões da formação profissional: ?[...] incluem os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, sociais, ambientais, éticos, educacionais e legais no âmbito individual e coletivo procurando atender ao perfil do bacharel egresso, em conformidade com as DCNs? (URI, 2020, p. 39).

Figura 12: Projetos Integradores

Fonte: o autor, 2022

O formato apresentado no PPC de Engenharia Civil também é seguido nos demais PPCs observados da Graduação Ativa, criando uma vivência institucional na Universidade, em que cada área do conhecimento, juntamente com seus cursos, pode desenvolver atividades de forma integrada e que fortalecem o

desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito institucional.

Além dessa característica, observamos, em todos os PPCs analisados da Graduação Ativa, a vinculação do PI com a extensão, conforme exemplo, estabelecido no curso de Ciências Biológicas: ?Está previsto na Resolução N 2781/CUN/2020, que trata da curricularização da Extensão nos cursos de graduação da URI uma carga mínima de 10% a serem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento do curso pelo acadêmico? (URI, 2020, p. 33).

Nesse contexto, o PI na curricularização da extensão é compreendido dentro de uma proposta metodológica que dialoga com as questões contemporâneas, tendo uma possibilidade de estender essa compreensão para as condições ciberculturais e humanitárias do mundo do trabalho do processo de formação.

É compreensível que diante ao Humanismo Digital, como uma das categorias desse trabalho ser importante, é ter presente que a proposta do PI está ampliado o diálogo da Universidade com a comunidade quando se observa sua relação no processo de curricularização da extensão. Sobre essa questão, no PPC do curso de Biomedicina, encontramos: ?Dessa forma, possibilita a relação teoria-prática, a curricularização da extensão, o trabalho interdisciplinar, o ensino problematizado e contextualizado, a pesquisa, a iniciação científica e a integração com o mundo do trabalho, a flexibilidade curricular e os estudos integradores? (URI, 2021, p. 37)

Em contrapartida, podemos dizer que a construção do conhecimento com base no PI no curso de Graduação Ativa é desafiadora. Mediante uma concepção ainda presente da educação que fora pautada em costumes mais tradicionais de ensino e aprendizagem, o PI procura superar a disciplinaridade e fragmentação.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do PI integrar as demais disciplinas por projetos, em que o PI tem que ter envolvimento do aluno como protagonista, em que o papel do professor, nesse âmbito, é ser mediador, trazendo a reflexão sobre a mediação, conforme também Demo (2014) estabelece no que concerne às rupturas educacionais e à necessidade de cuidado para com a pesquisa no trabalho docente.

Ao entender a amplitude da cibercultura no contexto de vivência social em que todos estamos inseridos, a Universidade se reinventa e propõe um ressignificar suas práticas de formação. Sabemos que ao apresentar o PI, os cursos da Graduação Ativa, irão dialogar diretamente com o contexto emergente da vivência dos estudantes nos seus diferentes ambientes cotidianos.

Ao vislumbrar novas concepções e práticas que envolvem entender as relações humanas no sentido de ?Novo Humanismo?, os desafios de articulação de novas possibilidades de educar carregam consigo o contexto de desenvolvimento das relações humanas contemporâneas. O PI procura conceber uma dinâmica ativa na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na dinâmica de formação universitária.

Previamente concluímos que o PI contribui para as possibilidades de intersecção epistemológica do Humanismo Digital. Evidentemente ele deve estar articulado com os demais elementos da Graduação Ativa. Nesse sentido, para acrescentar a essa dinâmica iremos observar a seguir o Trabalho Discente Efetivo (TDE).

4.1.2.Trabalho Discente Efetivo

A partir de uma concepção que procura desenvolver características de uma vivência universitária pautada pela aprendizagem colaborativa e por uma construção de competências e habilidades, o Trabalho

Discente Efetivo (TDE) é apresentado nos PPCs de Graduação Ativa. No que tange ao TDE, a Resolução 2736/CUN/2019 da URI o define:

O termo Trabalho Discente Efetivo (TDE) faz parte da definição de procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula constante da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007), tratando-se de atividades práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros. Nessa definição destaca-se a supervisão do professor como requisito para que as atividades se caracterizem como TDE, assim como a elaboração de registros que comprovem tanto a natureza da atividade e sua carga horária (em ambiente virtual de aprendizagem ou não), mas também a supervisão do professor. (Resolução 2736/CUN/2019)

Em relação ao TDE, destacamos que além da Resolução nº3 de 02 de julho de 2007, está fundamentado na Lei 9394/96 ? Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Parecer CNE/CES Nº 261/2006; documentos que dialogam sobre a relação da educação com o contexto do aluno e a importância de desenvolver uma aprendizagem que leve em consideração esses diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Graduação Ativa ele tem uma compreensão metodológica que procura ser inovadora e desenvolver competências e habilidades alinhadas ao perfil profissional desafiado pelo mundo do trabalho, bem como, os conhecimentos necessários para cada área do conhecimento. Nesse sentido, inserimos o TDE, conforme disposto no curso de Biomedicina: ?Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes , sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina?. (URI, 2021, p. 14).

Com relação à organização da Matriz curricular: ?O TDE é um componente de 25% da carga horária das disciplinas. É definido como um conjunto de atividades teórico-práticas supervisionadas, incluindo laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, dentre outros ?. (URI, 2021, p.14)

Na matriz curricular dos cursos de Graduação Ativa, está identificado na seguinte forma, conforme o exemplo do curso de Biomedicina:

Figura 13: TDE na matriz curricular

Fonte: URI, 2021, p. 48

Ainda em relação ao TDE nos cursos de Graduação Ativa, vale ressaltar inicialmente a categorização enquanto Metodologia Ativa, em que temos uma proposição ao estudante. Conforme expresso no PPC do curso de Agronomia:

?[...] destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, exaradas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais apontam a necessidade de ampliar e diversificar o conceito de trabalho acadêmico-pedagógico, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, o qual deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando que o mesmo desenvolva uma progressiva autonomia intelectual?.(URI, 2020, p. 15)

Ao ponderar a centralização no estudante, o TDE carrega consigo uma característica metodológica que procura evidenciar uma construção do conhecimento. A metodologia ativa, apresentada aqui, pelas suas



características voltadas para o protagonismo e desenvolvimento da autonomia, tem um itinerário formativo desenvolvido semestralmente ao longo da formação acadêmica.

Dessa forma, ao vivenciar o TDE esperamos que o estudante consiga progredir nos elementos que envolvem a sua formação superior, que não mais é dada ou memorizada por meio de técnicas de sistematização, representação e repetição. Diante de um contexto de cibercultura, em que o estudante vivencia diariamente múltiplas relações entre o físico e o digital, há a possibilidade de o ciberespaço, a concepção de educação, com isso, se renova.

Ainda, é possível ampliar as características do TDE ao observar sua relação com as vivências do estudante, diante de um contexto marcado por uma dinamicidade de tempos e espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, sobre a operacionalização do TDE, no curso de Educação Física, destacamos:

Estas atividades são realizadas extraclasse, pelos discentes, sendo as mesmas, programadas, planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas pelo docente da disciplina. Estas, estão relacionadas com as ementas, conteúdos curriculares descritos no Projeto Pedagógico do Curso e nos Planos de Ensino das disciplinas. (URI, 2021, p. 17)

Quando observado potencialmente, o TDE pode compreender, dentre os seus objetivos, a identificação com uma formação acadêmica que busca evidenciar o novo perfil de profissional. Esse é marcado por uma atitude de alguém que não somente recebe uma proposição de conteúdos em forma de transmissão e repetição.

Em contrapartida, sugere uma construção de experiências e práticas acadêmicas, que desde o início do processo de formação acadêmica o estudante está em contato com o mundo do trabalho. Essa conexão com a comunidade ocorre como uma imersão acadêmica na comunidade. Nas relações que circundam o fazer universitário, o TDE possibilita, em sua execução, o desenvolvimento de práticas e vivências universitárias comunitárias.

O que se quer dizer nessa interpretação do TDE, é que ao envolver-se com o mundo que dialoga com a universidade, o estudante percebe a relação teoria e prática e problematiza os elementos socioculturais e profissionais na sua área de atuação para o qual está buscando a formação universitária.

Nos questionamos: a cibercultura que o estudante já vivencia em seu cotidiano pode ser convertida em possibilidade de construção do conhecimento em sua área de formação acadêmica? Tal proposição, de caráter inter/transdisciplinar, vivenciada em um contexto de cibercultura no Ensino Superior, pode ser parte na formulação de uma epistemologia do que denominamos neste estudo de um Humanismo Digital? As possibilidades apresentadas pelo TDE evidenciam sua contribuição ao desenvolvimento e ao despertar para uma aprendizagem que seja ativa para o estudante, que tem em suas vivências educacionais, contato com os elementos que compõem esse Humanismo Digital do seu cotidiano.

Diante da dinâmica que a Graduação Ativa propõe com o estabelecimento do PI e do TDE, temos uma vivência digital emergente na sociedade contemporânea. Dessa forma, um terceiro elemento acrescenta a essa proposta e consiste nas Disciplinas na Modalidade EaD.

4.1.3 Disciplinas EaD

Sobre as disciplinas em EaD da Graduação Ativa, elas estão fundamentadas por meio da Resolução 2973/CUN/2021, que dispõe sobre Design das Disciplinas EaD dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial - Graduação Ativa.

Nesse sentido, as disciplinas seguem um design próprio, visando a institucionalizar e padronizar os



aspectos pedagógicos e metodológicos das disciplinas. Tal proposição sempre é compreendida como um norteamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas EaD na Graduação Ativa, não sendo uma fórmula, ou até mesmo um ?Modelo? fechado na operacionalização da modalidade EaD.

[19: Resolução 2973/CUN/2021 (URI, 2021)]

As disciplinas em EaD são orientadas por uma equipe Multidisciplinar, conforme a Resolução 2939/CUN/2019, que é responsável por elaborar e/ou validar o material didático. A mesma é composta de uma equipe de professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (web designers, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc.) Essa equipe é orientada a partir da Resolução 2995/CUN/2021, que dispõe sobre a sua criação, normatização e estrutura.

Dentre as características das disciplinas EaD, nos cursos de Graduação Ativa, é importante ressaltar um aspecto presente nos PPCs dos cursos quando utilizam as terminologias Híbrido, Online e EaD. Nesse sentido, seguimos o entendimento da Resolução 2973/CUN/2021 apresentada nos PPCs e que estabelece parâmetros para o design das disciplinas EaD nos cursos presenciais de Graduação.

[20: Segundo Moran in Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 27): ?Híbrido significa misturado, mesclado, blended? Nessa compreensão alteram-se os papéis do professor e do estudante, que terá uma postura mais ativa.]

Sobre a estrutura didática das disciplinas EaD, é orientada por meio de um percurso de aprendizado expresso da seguinte forma, no curso de Pedagogia:

O Percurso de Aprendizagem é composto por objetos de aprendizagem que permitem ao discente desempenhar um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Constitui-se como sugestão de Percurso: Apresentação da disciplina; Vídeo do Professor; Material didático; Infográfico; Exercícios; Dica do Professor e Saiba Mais. URI, 2021, p. 13).

Salientamos que operacionalmente as disciplinas seguem uma Timeline no desenvolvimento das atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona conforme o planejamento do professor e com o acompanhamento da tutoria. Os professores desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento das disciplinas, pois os momentos síncronos são um diferencial na educação a distância.

Em relação à construção do aprendizado por meio do estudante na modalidade EaD, a Graduação Ativa procura despertar uma vivência já cotidiana nas plataformas digitais. Sabemos que o acadêmico vivencia tecnologias digitais em seu cotidiano e esse fator pode contribuir para a ambiência digital e, conseqüentemente, melhor interação e construção de competências e habilidades profissionais atreladas à utilização das tecnologias digitais.

Ao conceber a cibercultura existente no cotidiano das relações sociais, é possível projetar uma vivência acadêmica, também, a partir dos diversificados espaços de construção em rede, inovação e colaboração. No seu fazer diário e diante a proposta de pensar um Humanismo Digital o estudante envolvido pela cultura digital precisa se compreender dentro da conjuntura do mundo do trabalho, no qual as competências e habilidades desenvolvidas pelo protagonismo digital fazem parte de uma conjuntura sociocultural contemporânea.

4.1.4 Perspectivas ao Humanismo Digital a partir PPCs de Graduação Ativa



A partir dos PPCs da Graduação Ativa, nossas inquietações circundam as possibilidades de compreender como contribuem para o entendimento do Humanismo Digital na Educação.

Reforçamos a ideia de que a possibilidade de apresentar o Humanismo Digital na Educação é constituída por uma matriz de base epistemológica, que considera as vivências da cibercultura, do Novo Humanismo e do entendimento da complexidade das relações humanas.

Dessa forma, entendemos, no estudo dos PPCs da Graduação Ativa, que a pesquisa feita sobre o PI, TDE e Disciplinas EaD despertam, também, a necessidade de pontuar neles as temáticas Ambiência Digital, Tecnologias Digitais, Metodologias Ativas e Epistemologia da Educação. Tais elementos compõem uma formulação que acreditamos dar sustentação epistemológica às Metodologias Ativas, a partir do Humanismo Digital no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao termo ?Ambiência Digital? observamos que a expressão não aparece literalmente nos PPCs de Graduação Ativa analisados. Em contrapartida, temos a expressão ?Cultura Digital? que está presente em todos os cursos, no quesito ?Práticas Inovadoras dos Cursos?, sendo posto como um elemento social contemporâneo, conforme disposto no curso de Arquitetura e Urbanismo: ?[...] à necessidade de adequar o sistema de ensino às novas características da sociedade contemporânea, marcada pela conectividade instantânea, na qual a informação passa a ser ferramenta no processo de ensino; outra justificativa é o surgimento de uma nova cultura: a digital? (URI, 2020, p. 24).

Sobre a cultura digital, questionam Alonso e Silva (2018, p. 509): ?Em tempos de cultura digital, quais práticas naturalizam o uso das TDICs nos diversos campos do saber humano e de presença marcante no cotidiano de parcela considerável da população??

Ao observar a contextualização da expressão ?Cultura Digital? destacamos uma transformação na compreensão das relações da Universidade com a comunidade, em que o diálogo com as novas vivências do discente começou a estar presente nesse meio. Conforme o curso de Ciência da Computação ?O uso de redes sociais e da interação online favorece a comunicação entre alunos e professores contribuindo com o processo de ensino e aprendizado? (URI, 2020, p. 24).

Pelo fato de entender a cultura digital como elemento de transformação social, em que coexiste uma ambiência digital, infere compreender que a formação no Ensino Superior precisa ser pautada por um diálogo mais próximo das condições que o estudante vivencia no seu cotidiano e pode qualificar o ambiente universitário de aprendizagem. Nessa forma de pensamento, o curso de Pedagogia apresenta, no seu PPC, a disciplina ?Educação e Cultura Digital I? e a disciplina ?Educação e Cultura Digital II?. A ementa das disciplinas versa sobre o estudo da Educação e da Cultura Digital, bem como, o aprofundamento das práticas vinculadas à docência. PEDAGOGIA, URI, 2021)

Nessa mesma compreensão, encontramos, ainda, nos pressupostos teóricos dos PPCs de todos os cursos, a proposição de repensar as formas metodológicas de ensinar. No curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, é disposto: ?Tudo passa a ser digital, o indivíduo é capaz de interagir compartilhando informações por meio do acesso à internet. Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?. (URI, 2020, p.27)

Será a Cultura Digital apresentada nos PPCs da Graduação Ativa, sinalizadora de uma ?Ambiência Digital? que possibilita a compreensão do Humanismo Digital na reformulação de bases epistemológicas no fazer pedagógico contemporâneo?

Com referência ao termo ?Tecnologias Digitais?, no estudo dos PPCs, também observamos a preocupação voltada para o ensino. Ao detalhar o termo relacionamos com uma concepção de entender os sujeitos de aprendizagem: ?Observa-se que é extremamente importante e indispensável que as



tecnologias digitais passem a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, em função de sua capacidade de inovação, interação, agilidade e comunicação?. (NUTRIÇÃO, URI, 2021,p. 22)

Quando observamos os fundamentos didático-pedagógicos dos PPCs nos é apresentada a importância dessas tecnologias nas práticas educacionais. Na formação profissional, encontramos compreensão similar.

Cabe destacar também que as tecnologias digitais passam a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, e para isso, é necessário preparar os alunos para as novas formas de culturas e de materiais digitais utilizando novos ambientes de aprendizagem e estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem de forma ativa, interativa e contextualizada[...] (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021 p. 14)

Ao referendar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, os PPCs ampliam as possibilidades teóricas e práticas vistas desde o processo de formação universitária. Sabemos que quando o estudante entra em contato com as tecnologias digitais, como meio didático, está diretamente conectado ao mundo interno e externo do ambiente da universidade. Nesse sentido, procurando maior aprofundamento dessa relação com as tecnologias, alguns cursos, como o curso de Educação Física, no seu PPC, também apresenta uma disciplina voltada para as Tecnologias Digitais, intitulada "Educação Física na Era Digital/Tecnologia Informação e Comunicação" (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p.94).

Dessa forma, as tecnologias digitais, compreendidas no processo de ensino e aprendizagem nos PPCs ampliam os horizontes da experiência universitária. Ou seja, ao proporcionar uma relação com a tecnologia digital, o acadêmico está imerso na sua vivência e processo de construção social. Porém, não são só as disciplinas, mas o contexto metodológico do curso em sua maioria.

Essas perspectivas projetadas nos PPCs da Graduação Ativa, com relação às tecnologias digitais, concatenam o estudante ao mundo sociocultural e ampliam a dinâmica de experiência universitária. Por outro lado, ao permitir tais constituições do percurso de formação, cabe à instituição e ao curso desenvolver competências e habilidades junto aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, em que essa vivência seja significativa e crescente de forma efetiva durante o processo de formação acadêmica.

Ao apresentar as tecnologias digitais na composição dos PPCs, percebemos que a dinâmica da Graduação Ativa procura desafiar o docente no seu fazer pedagógico mediante a uma ruptura de modelos e práticas vivenciadas historicamente na educação.

Nossa inquietação está em refletir sobre a relação dessas transformações e possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e, nesse sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades no Ensino Superior das tecnologias digitais diante a configuração do "Humanismo Digital"? Questionamos sobre a formação docente, em especial, sobre que epistemologia ele tem para essa compreensão? Ao compreendermos a educação a partir do Humanismo Digital, entendemos que as transformações decorrentes no processo de ensino e aprendizagem fazem parte do contexto educacional contemporâneo, que uma sustentação epistemológica dá sustentação à prática docente.

Em um terceiro momento, observamos a configuração das "Metodologias Ativas" e ressaltamos que todos os cursos observados na estrutura dos seus PPCs têm um item denominado "Metodologias Ativas". Sobre essa presença da necessidade de desenvolvimento de Metodologias Ativas, destacamos:

Na perspectiva das metodologias ativas de ensino, os professores devem articular os conteúdos com as questões vivenciadas pelos discentes em sua vida profissional e social, relacionando os temas trabalhados



com as outras disciplinas, permitindo ao discente compreender a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, priorizando a utilização de dinâmicas que privilegiam a solução de problemas, integrando teoria e prática. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2020, p. 14).

Conforme citado, as Metodologias Ativas desafiam a uma perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, provocando o pensar sobre novas dinâmicas no planejamento e desenvolvimento das aulas. Também, ?alimentam? a integração da teoria e da prática e evidenciam uma Metodologia Ativa de ensino que requer o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades ao perfil de egresso desses cursos.

Ainda em relação ao sentido das Metodologias Ativas, observamos uma contextualização do seu objetivo, em que está disposto: ?O objetivo dessa metodologia é fazer do estudante o protagonista, aquele que participa de forma ativa do seu tempo de educação? (ADMINISTRAÇÃO, URI, 2020, p. 24).

Também, é possível identificar uma tipificação metodológica em alguns cursos como o curso de Ciência da Computação, em que é citada a metodologia baseada em problemas: ?Ainda neste contexto, metodologias baseadas em problemas ou na problematização, têm sido utilizadas promovendo a melhor compreensão de temas e assuntos que, de acordo com a vontade e necessidade observada pelo discente merecem maior discussão e aprofundamento?. (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 24)

Chama a atenção na composição de todas as disciplinas do referido curso a utilização no item ?Metodologia? da expressão Metodologias Ativas: ?No decorrer do semestre, serão utilizadas metodologias ativas com o objetivo de potencializar o processo de ensino-aprendizagem? (CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, URI, 2020, p. 95)

Ao observar a compreensão das Metodologias Ativas, enquanto um pressuposto teórico, observamos no curso de Arquitetura e Urbanismo (URI, 2020, p, 26) a seguinte expressão: ?Nesta perspectiva, considera-se que as Metodologias Ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas?.

Conforme o exposto, ressaltamos a prevalência em todos os PPCs das Metodologias Ativas, sendo elas contextualizadas conforme o perfil de cada curso. Essa preocupação em dialogar com essas metodologias pode identificar uma releitura da nova conjuntura humana que se apresenta à educação. Nesse ponto, podemos nos questionar se: frente ao Humanismo Digital uma vivência universitária desprovida de uma Metodologia Ativa será exitosa?

Ao estudar os PPCs da Graduação Ativa, é possível sentir um movimento de ruptura, transformação e novas perspectivas para o fazer pedagógico. Porém, temos ciência que tais proposições poderão circundar uma epistemologia que sustente pedagogicamente o ensino e aprendizagem no contexto de cibercultura diante ao Humanismo Digital, como situação futura. Ainda não se tem a leitura de que as relações professor-aluno-metodologia com incidência no digital podem construir relações humanas de construção de Humanismo Digital.

Por fim, a categoria a ser observada consiste na ?Epistemologia da Educação? e foi analisada nos PPCs também com os termos ?Epistemologia?, "Epistemológico".

Importa ressaltar que todos os PCCs observados apresentam alternadamente na sua estrutura duas expressões ?Fundamentos Epistemológicos? ou ?Pressupostos Epistemológicos?. Essa característica foi identificada tendo presente como elementos que dão sustentação aos princípios de cada curso.

Nesse sentido, ao observar a relação entre epistemologia e educação, identificamos a proposição epistemológica enquanto perspectiva estrutural dos cursos conforme explícito: ?Como não há competência sem conhecimento, acredita-se que as habilidades e competências a serem desenvolvidas ancoram-se,



sobremaneira, nos fundamentos epistemológicos que sedimentam a graduação [...]? (PEDAGOGIA, URI 2021, p. 11).

No que se refere à expressão 'epistemologia' observamos uma contextualização dessa terminologia do item 'Fundamentos e/ou Pressupostos epistemológicos' dos cursos?

'Nesse sentido, tendo presente, que a expressão epistemologia deriva de 'episteme' do grego, e significa ciência e/ou conhecimento, pode-se dizer que seus fundamentos epistemológicos têm por base os conhecimentos das diversas ciências que dão sustentação científica ao seu currículo, com vistas a dar conta das competências necessárias ao exercício profissional e cidadão?. (EDUCAÇÃO FÍSICA, URI, 2021, p. 14)

Na proposta de desenvolver a compreensão epistemológica observamos nos 21 PPCs, que esses dialogam sobre o viés epistêmico que constitui suporte para o desenvolvimento do curso na proposição da sua cientificidade. Ao passo que no caráter metodológico não se estabelece marcadamente por meio de base epistemológica que sustenta as práticas educacionais. Ou seja, a sustentação epistemológica presente nos PPCs está na ideia de construção do conhecimento e não de uma ciência para a docência que dê suporte às metodologias apresentadas da Graduação Ativa.

Levantamos, neste ponto, uma preocupação que está na necessidade de uma demarcação epistemológica para a utilização das Metodologias Ativas, diante a interferência do Humanismo Digital na educação. Nos questionamos mais uma vez, em como será possível desenvolver uma prática educacional diante da influência cibercultural? Também, diante da ausência de uma base epistemológica como sustentar as práticas educacionais?

Nesse entendimento, o estudo dos PPCs da Graduação Ativa, desde a organização didática do PI, TDE e disciplinas EaD às demais categorias acima analisadas, converge na perspectiva da necessidade de compreensão do Humanismo Digital. Essa intencionalidade tem seu alicerce em uma concepção epistemológica para a vivência educacional das Metodologias Ativas.

A fim de ampliar essa inquietação, iremos a seguir nos deter no aprofundamento da pesquisa de campo desenvolvida com os professores da Graduação Ativa na URI- Erechim.

4.2 Pesquisa a campo

Nessa etapa da pesquisa, temos o estudo de campo, desenvolvido junto aos professores da URI - Erechim e com o detalhamento metodológico descrito em 'Metodologia e Organização da Pesquisa'. Essa parte foi projetada por meio da 'Análise de Conteúdo' de Laurence Bardin (1977) e constituída em: Pré-análise, Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados: inferência e interpretação, dentre as técnicas na análise com a elaboração categorial.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da pesquisa, organizamos a Tabela 8 com as categorias de análise que fizeram parte desse processo de coleta e análise:

Tabela 8 - Categorias de análise

Fonte: o autor, 2022.

Ainda, sobre a análise dos dados coletados, é permitido encontrar respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da observados da realidade com o conhecimento teórico construtivo desse.

Com relação aos participantes da pesquisa, a URI Erechim teve 157 docentes que atuaram em todos os



cursos do Ensino Superior na Graduação Ativa, entre o II semestre de 2021 e I semestre de 2022, sendo o Universo pesquisado. Dentre os cursos, a pesquisa obteve a participação de docentes de 18 cursos, com um número de 32 professores, que somados representam 20,3% da pesquisa.

A seguir apresentamos quais são os cursos da Graduação Ativa que tiveram participação de professores na pesquisa, identificados no quadro a seguir:

Quadro 02: Cursos da Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2022

Sobre as respostas dos participantes, obtidas nas questões, foram organizadas em ordem alfabética ao longo da redação do texto, sendo apresentadas sempre na seguinte forma: "a", "b", "c" e, sucessivamente, conforme a quantidade de respostas de cada questão interpretada.

Ainda, sobre o processo de análise dos resultados, essa etapa ocorreu por meio do agrupamento progressivo das unidades de registro, das categorias e com a inferência e interpretação conforme o respaldo do referencial teórico que Bardin (1977) preconiza.

A seguir, apresentamos as cinco categorias de análise resultantes a partir das etapas da análise de conteúdo e que estão organizadas, respectivamente: I. Ambiência Digital, II. Tecnologias Digitais, III. Epistemologia da Educação, IV. Metodologias Ativas e V. Organização Didática dos PPCs.

4.2.1 Ambiência Digital

A relação cotidiana de utilização das tecnologias pela comunidade acadêmica se intensificou no contexto educacional contemporâneo e inegavelmente a partir da pandemia da COVID-19. Nos últimos 20 anos sentimos os efeitos da revolução provocada pela articulação crescente entre internet, inteligência artificial e Big Data, com a presença dos dispositivos digitais como uma verdadeira extensão em nossa vida mental (BEZERRA, 2020).

No Séc. XXI, dentre os desafios apresentados, em a humanidade está presente a relação do Ser Humano com as tecnologias da informação, pois ao considerarmos os tempos anteriores, desde a máquina a vapor, o impacto atual da tecnologia é extremamente relevante e desperta o dever de agir melhor que o enfrentamento ocorrido com a Revolução Industrial (HARARI, 2018).

Percebemos que esses efeitos já chegaram à Universidade, em que a educação superior tem sido ressignificada, concebendo uma "Ambiência Digital" através uma diversidade de vivências tecnológicas por parte dos sujeitos do ensino e aprendizagem. "A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, o que sinaliza mudanças mais profundas na forma de ensinar e aprender[...]" (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 71).

Para Deslandes e Coutinho (2020, p. 08): "esse "mundo digital" ainda que seja estruturado por algoritmos em ação nas diversas plataformas se efetiva por linguagens próprias, forja comportamentos e dinâmicas interacionais que ganham sentido à luz de seus contextos técnico-socioculturais?".

Dessa forma, ao buscar esse sentido para a Ambiência Digital, inicialmente procuramos dar sentido à expressão "ambiência" que, conforme Giraffa, Modelski e Casartelli (2019), já tem sua utilização enquanto adaptação ao meio físico, mas também estético e planejado. "No presente estudo, o conceito de ambiência é adotado como um espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam?". (GIRAFFA, MODELSKI E CASARTELLI, 2019, p. 9).



Ainda, no sentido da expressão ?Ambiência Digital?, podemos ressaltar duas dimensões, uma individual e outra relacional, conforme Lasta e Barrichello (2017, p. 3) ?A dimensão individual (ator e ambiência) é relativa ao agenciamento do ator com a Ambiência Digital (que possui códigos e estruturas próprias). Equivale à construção de sua representação no seu espaço [...]?. Com relação a esse sentido: Na sociedade midiaticizada os múltiplos atores sociais se constituem por meio dos agenciamentos com dispositivos sociotécnicos em ambiências digitais (dimensão individual) e, conseqüentemente, constroem matrizes sociais (dimensão relacional). Na primeira dimensão estão o fazer/existir/representação dos atores; na segunda, o saber dizer/publicizar pelo processo sócio-técnico-discursivo. (LASTA E BARRICHELLO, 2017, p. 17, grifo nosso)

Em consonância a essa reflexão, Lévy (1999, p. 22) nos apresenta que as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: ?pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações?.

Compreendemos que a ambiência digital representa uma forte relação cotidiana estabelecida entre o mundo físico e o digital, no qual as pessoas se aproximam das tecnologias digitais que metaforicamente estão ligadas a todas as vivências culturais por meio de experiências pessoais, familiares e sociais. Essa onipresença da ambiência digital é marcante no processo de formação humana na sociedade contemporânea. Desconsiderar a ambiência digital é viver um sono dogmático e alheio à realidade do mundo em que vivemos. Tais relações na educação estão vivenciadas diretamente no cotidiano dos estudantes, que carregam consigo a ambiência digital, ampliando o desafio educacional de sua mediação nos meios digitais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido de ?Ambiência Digital? é vinculado à interação e à integração digital e no intuito de aprofundar a reflexão, iremos verificar a sua relação com a Graduação Ativa a partir do questionário desenvolvido com professores da Graduação Ativa. Ressaltamos que sobre essa categoria, a análise ocorreu a partir das questões Nº 03, 18 e 22.

Sobre a questão Nº3 (a): ?Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos ?? Obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 06: Domínio das ferramentas Digitais (Antes da pandemia)

Fonte: o autor, 2022

Ao observar as respostas sobre esse domínio de ferramentas digitais antes da pandemia da Covid-19, concluímos que somente 3,1% dos respondentes marcaram como ?excelente?. Ao passo que cerca de 43,8% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento considerado ?bom? e 34,4% ?muito bom?. Somente 6,3% dos respondentes marcaram a expressão ?insatisfatório?.

Ressaltamos, nessa questão, um conjunto de fatores, dentre os quais, um processo de formação para as tecnologias que vem sendo realizado no Ensino Superior no Brasil, ao longo dos últimos anos. Em relação à IES ficou explícito, no estudo documental desenvolvido nos 21 PPCs da Graduação Ativa estudados, um trabalho fomentado por meio de diversas equipes, dentre os quais, os Núcleos de Inovação Acadêmica (NAI), juntamente com as equipes de gestores e equipe multidisciplinar da IES, além das capacitações e eventos na área.

Na sequência, a questão Nº3(b), observou o ?domínio das ferramentas digitais, na atualidade?:



Gráfico 07: Domínio das ferramentas Digitais

Fonte:

Em relação a essa pergunta, os dados obtidos na amostragem demonstram que o item ?Muito Bom? teve uma mudança de 34,4% na pergunta anterior para 71,9%, com um acréscimo de mais de 37,9%. Dessa forma, obtivemos uma percepção dos pesquisados, que se entende que, após a Pandemia da Covid-19, ampliou o domínio do professor com relação ao uso das ferramentas digitais.

Nesse quesito, procurando aprofundar o conjunto de variáveis que possibilitaram maior domínio das ferramentas digitais, estabelecemos a compreensão a partir da prevalência durante a pandemia da Covid-19, de aulas ?remotas?. Em contrapartida, a pergunta nos fez refletir sobre o que representa para o docente ter ?domínio das ferramentas digitais?, interatividade e colaboração.

Para Tardif e Lessard (2011), a interatividade constitui o principal objeto do trabalho do professor, configurando o ensinar como um trabalho interativo. No entanto, essa interatividade é vinculada a dimensão da ?linguagem?, ampliando a dimensão comunicativa nas interações com os alunos.

Ao conceber a ambiência digital, enquanto interação e integração com o uso das ferramentas digitais, compreendemos que ela pode ser constituída por meio de um processo de mudança e disrupção no espaço sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. No entanto, para tal, requer um maior planejamento que precisa ser desenvolvido com um processo de formação continuada, levando em consideração uma personificação quanto ao aprendizado de cada professor. Ressaltamos a importância da interatividade nesse processo de ensino e aprendizagem, em que o ato pedagógico não seja permeado somente com uma instrumentalização das ferramentas digitais.

Sabemos que a experiência da pandemia trouxe consigo a ?necessidade? e ?urgência? do uso tecnológico digital. Talvez essa condução verticalizada dos usos das ?Ferramentas Digitais? tenha provocado uma ?sensação de domínio" pelo efeito de repetição na utilização das plataformas digitais e, por isso, entendemos que precisa ser melhor estudada e compreendida, com foco nos estudos, na epistemologia para não ficar no foco de um instrucionismo.

Como já dissemos, ao projetarmos a formação docente para o uso das ferramentas digitais, podemos inferir que ela precisa ser constituída por um planejamento estruturado com etapas e vivências educacionais. Esse conjunto de fatores vão além de um possível ?pragmatismo? tecnológico exacerbado. A experiência docente de uma vivência de ambiência digital imediatista, conseqüentemente, terá seus efeitos na relação docente com o uso das ferramentas digitais. Em contrapartida, não é possível afirmar que traz consigo uma vivência dos recursos digitais com um sentido pedagógico de sua utilização. Ao compreender a educação com base na ambiência digital, é possível afirmar que, epistemologicamente, é preciso ter fundamentos metodológicos para uma vivência digital no âmbito da sala de aula. É possível afirmar que o uso exacerbado no processo pandêmico pode promover rupturas e/ou nuances para uma vivência pedagógica da ambiência digital que contribua na prática educacional a médio e longo prazo. Para aprofundar essas inquietações, a pergunta Nº 22 versou sobre a utilização das tecnologias no cotidiano familiar. Obtivemos os seguintes resultados, discriminados no gráfico a seguir:

Gráfico 08: Tecnologias na vida familiar

Fonte:

Ao buscar compreender a ambiência digital, no que se refere ao cotidiano familiar do docente, observamos uma utilização das tecnologias no espaço doméstico, com a prevalência de acesso ao ?whatsapp?, chegando aproximadamente a 100% de preferência nas respostas obtidas, sendo seguido pelo ?Youtube

? com 75% e ?Facebook? com 71,9% de indicações de respostas. Por isso, entendemos que é presente uma socialização das ferramentas digitais na vivência pessoal docente, sendo que essa marca tecnológica, também é fruto de um contexto de cibercultura, em que o ciberespaço dialoga com as vivências pessoais. Conforme Lévy (1999), a cibercultura está relacionada ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores. Nesse sentido, o desenvolvimento da cibercultura estaria relacionada ao crescimento do ciberespaço. Essa definição colhida em Lévy (1999) pode ser relacionado ao objeto da questão acima, quando os docentes têm no seu cotidiano, ampliado o uso de ferramentas digitais e, por conseguinte, podem sentir esses efeitos no desenvolvimento e planejamento de suas atividades educacionais.

Nesse sentido, Lévy (1999) concebe a inteligência coletiva como um ?motor? para a cibercultura. Enquanto elementos dessa inteligência, as interfaces que garantem uma comunicação entre sistemas, pelos quais uma comunicação entre os seus usuários homem/máquina (LÉVY, 2010) Para Lemos (2020, p. 128), a vivência digital está direcionada pelo ciberespaço, que, segundo o autor, pode ser compreendido como ?[...] o lugar onde estamos quando entramos em um ambiente simulado (realidade virtual) e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não, em todo o planeta, a Internet?. Conforme Lemos (2020), no ciberespaço ocorre uma vivência marcante no cotidiano sociocultural, em que a cibercultura se estabelece. Entendemos que não é aceitável desconsiderar esses fatores no contexto de transformação em que os docentes estão inseridos.

O espaço encontrado pela cibercultura, segundo Santaella (2003), tem uma natureza essencialmente heterogênea, sendo possível acessar sistemas em diversas partes do mundo, descentralizando a cultura com signos voláteis e recuperáveis de forma instantânea.

Essa presença da cibercultura desenvolveu socialmente uma facilidade de conexão, em que as pessoas vivenciam uma facilidade de acesso digital. No entanto, observamos uma dificuldade em conseguir levar para a aula tais possibilidades da cibercultura como um elemento didático.

Quanto à reflexão educacional, a partir das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, a questão: N°18 interrogou sobre a pretensão dos docentes em utilizar ferramentas digitais em sala de aula no futuro. Dentre as respostas obtidas, destacamos que 90,6% dos professores afirmam que ?Sim? pretendem utilizar e 9,4% afirmam que ?Não? têm essa pretensão. A representatividade de respostas colhidas demonstrou que a porcentagem de docentes dispostos a se desafiar com o uso dessas ferramentas teve prevalência e sinaliza para mudanças no cenário de planejamento e organização das aulas. A IES tem o desafio de aprofundamento dos seus PPCs, leituras e formações que contribuam para o entendimento das possibilidades pedagógicas a partir das ferramentas digitais. Importa dizer que, quando falamos em ferramentas digitais, essas vão muito além do conceito de ferramentas, pois fazem parte de um mundo híbrido, com vastas possibilidades e relações, ampliando também a ideia de espaço escolar a partir do ciberespaço.

Nesse ponto, podemos relacionar essa ?aceitação de ferramentas tecnológicas nas aulas futuras? com nossas inquietações sobre o sentido de ?Domínio? das ferramentas digitais pelos docentes (Questão 3 b). Ou seja, apesar da experiência educacional digital para uma grande quantidade de professores ter sido em meio ao contexto complexo da pandemia da Covid-19, essa experiência foi significativa. De mesmas proporções de crescimento, quando os docentes foram questionados sobre quais ferramentas pretendiam utilizar, na questão 18(a), eles trouxeram diversas possibilidades. Como uma das formas de apresentar fizemos ilustrativamente a construção a seguir:

Figura 14: Ferramentas Digitais



Fonte: o autor, 2022.

Dentre as respostas obtidas, observamos que a expressão "Google" e "Classroom" seguidas por "Youtube" tiveram predominância nas escolhas dos professores. Também, observamos uma diversidade de possibilidades escolhidas com a presença de ferramentas como Mentimeter, Canva, kahoot dentre outros. Esse fato chamou a atenção pela busca dos professores em diversificar e inovar nas suas práticas educacionais. Ressaltamos que esses 3 últimos propiciam interações. Os primeiros são ferramentas de transmissão em sua maioria de acessos. Eis o desafio já que a aula pode ser mais participativa, com mais relacionamentos, problematizações, quando há interação.

Nesse mesmo entendimento reflexivo, destacamos que a ambiência digital, já vivenciada pelos docentes nos seus cotidianos familiares (questão N^o22), também pode ser projetada no contexto das práticas educacionais futuras.

Não sei dizer até que ponto vamos estar falando de novos processos de interação e de comunicação, ou se falamos dos mesmos processos, de uma nova ótica. Ou seja, falamos da mediação realizada pelas tecnologias (sejam elas relativamente novas, como o telefone, o fax, o celular, ou das mais recentes tecnologias digitais e suas possibilidades hipermediáticas de comunicação através da Internet), para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 124)

Nos interrogamos sobre essa transformação que foi vivenciada de forma verticalizada e emergente na pandemia da Covid-19, mas que continuou fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e que, ainda, se projeta no futuro das práticas educacionais: Mediante a esse complexo fazer educacional, marcado por evidências de uma transformação de ambiência digital, temos a necessidade de aprofundar o entendimento do que chamamos de Humanismo Digital na educação.

Ainda, com relação à "Ambiência Digital" na Graduação Ativa, a partir da compreensão docente, percebemos uma dinâmica que envolve um movimento de transformação que vem ocorrendo na última década na educação superior e que foi alavancada pela Covid-19, com relação ao uso de ferramentas digitais no desenvolvimento das práticas educacionais remotas.

Proporcionalmente, observamos nos PPCs dos cursos da Graduação Ativa, a busca pela inovação no processo de ensino e aprendizagem em todos os cursos observados. Dentre as ponderações apresentadas nos projetos de cursos estudados, ressaltamos: "Essa democratização do conhecimento e o fácil acesso à informação passaram a exigir, do processo educativo, novas formas de ensinar?" (AGRONOMIA, URI, 2020, p. 24).

Ao preconizar a ambiência digital, na esfera da vivência universitária, entendemos que cada vez a inovação se faz presente como uma marca do processo formativo. A educação que vivencia a ambiência digital, no fazer educacional, pode ser promotora de um movimento em que em contraposição da estaticidade curricular, tem uma dinamicidade no processo de formação.

Quando observamos a ambiência digital como ponto de partida para entendimento das transformações do fazer pedagógico docente, podemos compreender que a educação está sendo vivenciada não somente nos espaços internos da formação acadêmica. Ao contrário, quando nosso estudante vivencia uma relação com o ambiente digital, está constituindo relações e experiências que vão além daquele momento ou espaço definidos em uma infraestrutura organizacional.

Um caminho, que cabe às instituições, é a tarefa de desenvolver instrumentos que possibilitem cada vez

mais um direcionamento desse enfoque do estudante no ambiente digital para os objetos de conhecimento, que estão sendo aprofundados na aula. Evidenciamos que é necessário desenvolver competências e habilidades no processo de construção do planejamento das aulas a partir de fundamentos científicos que orientem aos objetivos da aula. Uma consideração ao trabalho docente.

Podemos metaforicamente compreender que existe um "caminho" de formação continuada docente para a compreensão e vivência da ambientação da sala de aula às possibilidades do mundo digital. Tais desdobramentos ocorrem dentro de uma concepção pedagógica que considera a cibercultura, o ciberespaço e a existência de uma perspectiva de um Novo Humano (VARIS e TORNERO, 2012) que está sendo constituída em meio ao mundo digital.

Ao compreender o Humanismo Digital que tem, também, a característica na ambiência digital, presente nas vivências socioculturais contemporâneas, é possível considerar o desenvolvimento de um caminho educacional humanizador. Nos questionamos: Será o Humanismo Digital um "horizonte" para epistemologicamente projetarmos nossas metodologias de ensino na ambiência digital?

Na busca de aprofundar essas inquietações, iremos nos deter na próxima categoria, apresentada como "tecnologias digitais", que além de dialogar de forma muito próxima com a ambiência digital, desperta o olhar para as possibilidades tecnológicas nas práticas educacionais.

4.2.2. Tecnologias Digitais

A categoria "tecnologias digitais" faz uma análise a partir das questões N°04 e N°16, sendo pertinente contextualizar que o enfoque dessa categoria envolve entender como as tecnologias digitais circundam às práticas educacionais na Graduação Ativa, diante do contexto de cibercultura.

Primeiramente, é importante ter presente que o uso das tecnologias digitais implica refletir o sentido social dessas, em que Lévy apresenta questões que precisam ser distintas:

"Seria a tecnologia um autor autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seriam apenas entidades passivas percutidas por um agente exterior? Defendo, ao contrário, que a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos seres humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. (LÉVY, 1999, p. 22)

Em relação às tecnologias digitais, podemos ressaltar, conforme Kenski (2003, p.64), "Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos - todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática?". E, ainda, na referida autora encontramos "Uma das características dessas novas tecnologias de informação e comunicação é que todas elas não se limitam aos seus suportes?". (KENSKI, 2003, p. 16).

Para Lévy (1999, p. 32), o surgimento das tecnologias digitais está relacionado com dois fatores, dentre os quais lemos: "As tecnologias digitais surgiram, então, com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento?".

Sobre metodologias com tecnologias digitais Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) expressam:

"Metodologias Ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização [...]?"

Diante ao exposto, sobre a relação do professor com as tecnologias digitais, foi observada, no questionário, a pergunta N°4: ?Quais ?ferramentas digitais? você utilizou com maior frequência nas suas aulas?, com um questionamento organizado com dois pontos de vista, ?antes da pandemia da Covid-19? e ?durante o período pandêmico?.

Com relação a escolha feita pelos docentes, ?a) Antes da pandemia (período anterior a 2020)?, observamos dois recursos com maior utilização, sendo o sistema educacional da IES (TOTVS) e a utilização de retroprojetor (slides).

Já, ao observar o item ?b) Durante o período de pandemia (2020-2021)? têm-se uma dinâmica de recursos tecnológicos digitais que é ampliada, com a utilização do ?Google Classroom?, ?Google Meet?, ?WhatsApp?, ?youtube? e o sistema da IES (TOTVS). Nesse item, ressaltamos que não ocorreu mudança em relação à utilização do sistema TOTVS que se manteve com uma constância de respostas nesse item .

Segue o gráfico de respostas da questão N°4, com as demais ferramentas observadas:

Gráfico 09: Ferramentas digitais em aula

Fonte: o autor, 2022

A partir dessa questão, é possível compreender que ocorrem elementos de mudança em relação quantitativa e qualitativa das ferramentas digitais, com a pandemia, sendo marcante esse fator.

Sobre relações envolvendo a Cultura Digital e, peculiarmente, as Tecnologias Digitais, Adriana Rocha Bruno (2021.p. 148) afirma: [...] Vivenciamos tudo isso com intensidade a partir da pandemia Covid-19 em 2020. A relação com as tecnologias nos ambientes educacionais não poderá ser a mesma após tais experiências de docentes e discentes?.

Sobre as questões educacionais relativas à temática, complementa a referida autora: ?Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela cultura digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede? (BRUNO, 2021, p. 163)

Ainda no que diz respeito às tecnologias digitais, na questão N° 16, em que a pergunta desenvolvida foi em relação à utilização dessas tecnologias nas avaliações. Dentre as respostas observamos que 71,9% afirmaram que sim, utilizam de tecnologias para fazer as avaliações, ao passo que 28,1% disseram que mesmo no tempo da pandemia não utilizaram essas possibilidades nos critérios avaliativos.

Ao observar a categoria no desenvolvimento dos PPCs da Graduação Ativa é importante fazer o resgate dos elementos apresentados que envolvem a disponibilização de instrumentos para o desenvolvimento das habilidades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais. Fica explícito, em todos os PPCs, no Item denominado: ?Tecnologias de Informação e Comunicação ? (TICs) no processo de ensino e de aprendizagem?, dentre o qual, ressaltamos um fragmento a seguir:

Enquanto se esforçam para entender, representar e solucionar problemas complexos do mundo real, tanto professores quanto alunos têm a oportunidade de refletir sobre as soluções e informá-las, gerenciando, assim, as atividades de aprendizagem com base no projeto, em um ambiente estruturado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (PPC curso de Psicologia - p. 15)

Infere ampliarmos nesse momento a reflexão, dialogando sobre as relações presentes na temática tecnologias digitais tendo em vista que na análise dos PPCs da Graduação Ativa, dialogamos sobre a relação com termo cultura digital, presente também do projeto desses cursos.



Sendo assim, é importante ter atenção em relação ao sentido dessas tecnologias e a cultura digital: “[...] a cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar[...]” (BRUNO, 2021, p. 145, grifo nosso)

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais possibilita ampliar um movimento de comunicação e interação do contexto educacional; no entanto, não representa unicamente uma resposta ou modelo eficaz para uma vivência educacional. O docente que compreender isso tem outra concepção de aula. Há que se pensar que talvez a inexistência de uma sustentação epistemológica que dialogue com as tecnologias digitais, pode incorrer em uma demasiada utilização de recursos tecnológicos de forma desmedida. É preciso compreender as relações de complexidade presentes no Novo Humanismo (VARIS e TORNERO, 2012), que reposicionam o fazer docente diante ao que denominamos de Humanismo Digital educacional. Para Lévy (1999 p. 28): “Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação?”

Segundo Kenski (2003, p. 125): “O fato é que a Internet, vulgarmente conhecida como “rede das redes”, mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas. Pessoas reunidas virtualmente com os mais diferentes propósitos, inclusive o de aprender juntas.” Esse cenário de interatividade pode trazer inúmeras contribuições para o ensino com relação a possibilidade da existência de graus diferenciados de interatividade entre os sujeitos do ensino e do aprendizado constituindo de forma revolucionária a interação e comunicação para o ensino? (KENSKI, 2003)

Sabemos que ao longo dos séculos as Universidades, historicamente, têm procurado sua reconfiguração diante das emergentes inovações presentes na sociedade. É perspicaz afirmar, diante ao exposto, a presença das tecnologias digitais no âmbito de uma perspectiva inovadora, do fazer docente, quando compreendemos como uma particularidade das tecnologias digitais que é ir além de uma mera condição técnica instrumental. Dentre as probabilidades que essas tecnologias apresentam está a automatização de determinados processos, atividades e práticas docentes, porém sem jamais perder de vista a autonomia e humanização pedagógica.

Quando analisamos essa característica das tecnologias digitais que, por exemplo, com uma pesquisa em forma de questionários desenvolve em tempo real uma tabulação de dados e probabilidades, percebemos quanto pode contribuir e crescer no processo de ensino e de aprendizagem. Evidentemente, em nem um momento, podemos perder o foco do contexto que envolve professores e alunos e a importância do seu envolvimento no processo de conhecimento.

As tecnologias digitais são possibilidades que podem ampliar o “repertório” de uma prática educacional. Não se bastam a si mesmas, pois individualizadas e/ou descontextualizadas, tornam mecânicas os processos de formação superior.

Talvez, quando observamos uma maior participação dos professores ao utilizar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas educacionais, ao dialogar com a realidade do estudante como uma “metamorfose”, aproximam-se dessa realidade. Trabalhando a partir da realidade da comunidade, a Universidade cumpre sua missão comunitária, do entendimento dos problemas que circundam a ciência contemporânea nas suas diversas dimensões e áreas de conhecimento.

Nessa releitura do fazer docente, diversas questões são-lhe apresentadas quando esse desprende em sua prática dos instrumentos pedagógicos mais tradicionais, para empenhar-se a utilizar nos cotidianos de suas aulas as tecnologias digitais. Talvez, seja possível dizer que esse desprendimento compreende uma

das etapas de uma formação continuada em que é possível aprender a aprender no contexto educacional, em que o docente se reinventa ciclicamente nas suas abordagens e planejamentos educacionais. Nesse ponto, a imersão tecnológica é um caminho sem volta, no qual a humanização será o elemento central em todas concepções teóricas de uso com tecnologias digitais.

Quando compreender as tecnologias digitais como um retorno colaborativo para suas práticas, ao docente é preciso entender que as tecnologias digitais têm peculiaridades em relação às demais ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos até então utilizados na educação. Ou seja, é preciso observar que existe uma dinâmica nesse fazer, diversificada e não com caminhos pré-determinados quando se trabalha com as tecnologias digitais. E, por isso, nossas interrogações circundam a ideia de que para educar nesse contexto também midiático uma base epistemológica para o uso dessas tecnologias é emergente. Tais bases estão alicerçadas no entendimento da relação das tecnologias digitais imersas na cibercultura diante do Humanismo Digital.

Na busca por aprofundar esses questionamentos, nossa próxima categoria observada foi Epistemologia da Educação?

4.2.3. Epistemologia da Educação

Com relação à categoria Epistemologia da Educação analisamos as questões de Nº 05, 09, 23 e 23(a). Nesse momento, buscamos aprofundar a ideia de um entendimento epistemológico da educação, que perpassa a compreensão de o sentido de uma epistemologia nas relações do contexto cibercultural demarcadas no ciberespaço na educação.

Inicialmente, ao considerarmos a epistemologia da educação, é necessário compreender o que podemos dizer que seja uma ciência para a docência no contexto das relações digitais apresentadas pela cultura digital. Habermas (1987a apud CONTE e Martini, 2015) nos apresenta uma reflexão sobre as relações da tecnologia com a racionalidade. Nesse viés de uma racionalidade instrumental podemos incorrer na perpetuação de uma prática educacional reducionista. Ao resgatarmos a racionalidade cognitiva, entendemos a importância do mundo da vida na formação integral e que envolve entender de forma holística a educação.

Desde os tempos da filosofia moderna, Kant (1999, p. 451), em Sobre a Pedagogia, já nos apresenta indicativos de rumo para a escola e o trabalho do professor. Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar?. A paráfrase aqui procura evidenciar uma educação que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono do saber e o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa demonstrar, nesse recorte do entendimento kantiano, a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Ao buscarmos um horizonte epistemológico para a educação no contexto de cibercultura e ciberespaço, entendemos que é preciso ter como critérios essenciais o viés de humanização nos processos de ensino e aprendizagem. Para Gonçalves in Oliveira e Macedo (2014, p. 117) [...] compreendemos que o ciberespaço é apenas um mediador de possibilidades, pois o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa, realizando a ação sistêmica ao relacionar o local ao global e vice versa para a construção de um conhecimento que sirva para a vida cotidiana?

Dessa forma, nosso estudo sobre a perspectiva epistemológica converge na interrogação sobre o fundamento metodológico do fazer educacional. Esse, ao ser exclusivamente instrumentalizado pelo uso

de recursos tecnológicos digitais, pode perder sua essencialidade de formação humana. Por outro lado, ao desenvolver uma matriz filosófica, para compreender a educação no contexto cibercultural, busca compreender o sentido da complexidade das relações humanas, diante do Humanismo Digital. Dessa forma, a análise da Epistemologia da Educação, enquanto categoria de nossa pesquisa, inicia pela questão Nº 05, que versa sobre os desafios das tecnologias digitais na prática pedagógica: ?Na sua compreensão, quais são os principais desafios no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica?? Sobre essa pergunta, construímos um mapa com uma demarcação. Dentre as respostas obtidas, que foram destacadas de forma contínua, também nos ativemos às expressões que envolvem ?ferramentas, tecnologias, alunos digitais, interação, recursos e preparação?.

Figura 15: Desafios no uso das tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022.

Dentre os desafios observados na transcrição das respostas podemos destacar o que um dos sujeitos expressou como desafio a) ?Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo? e ?Desenvolver em nossos acadêmicos uma maior responsabilidade e comprometimento dos mesmos, no sentido de utilizar as tecnologias digitais visando uma excelência acadêmica?.

Ao fazer a relação com a Epistemologia da Educação, percebemos os desafios de aprofundamento das tecnologias digitais em relação à utilização das mesmas, além do conhecimento didático dessas tecnologias na vivência em sala de aula. Na interpretação dessa questão, observamos os termos ?dinâmica? e ?papel ativo? como elementos que despertam para uma base metodológica, para o desenvolvimento da atividade docente. Tal proposição pode ser compreendida a partir de uma epistemologia da educação para uma metodologia ativa no Ensino Superior?

Dentre as expressões obtidas também foi observada a presença da expressão ?alunos digitais?, ?recursos e preparação?. Na abordagem sobre os alunos digitais é importante dizer que uma proposição epistemológica pode ter como centralidade o estudante colocado no centro das atenções e discussões em torno do ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudante teria um papel indiscutível no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Para Masetto (2009, p. 03), a atividade docente, ao trabalhar com o conhecimento, ?Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento?.

Ainda, com relação às expressões ?recursos e preparação?, é necessário contextualizar um sentido pedagógico para o uso dessas tecnologias no cotidiano de desenvolvimento das aulas. Para Conte e Martini, (2015, p. 08), ?É necessário que esta nova formação contemple os problemas e complexidades do mundo virtual, pois a internet deve integrar o trabalho do futuro professor?.

Nessa perspectiva reflexiva, o Humanismo Digital perpassa por compreender que, diante da complexidade das relações apresentadas no processo de formação e atuação docente, há que se planejar um sentido epistêmico para o uso das tecnologias. Uma epistemologia para o uso metodológico das tecnologias digitais descortina como possibilidade para potencializar uma educação que dialogue ativamente com os espaços da Universidade e da comunidade.

O desenvolvimento cognitivo vai para além de adquirir e fixar informações, compreende aprender a pensar , a refletir sobre as informações, fazer ilações entre elas, elaborar um pensamento com lógica e coerência , perceber as diferenças entre posições de autores ou teorias explicativas de fenômenos, tomar posição

frente à diversidade de informações. (MASETTO, 2009, p. 05)

Sobre essa categoria, buscamos aprofundar as reflexões com a questão N° 09: ?Nas suas aulas, você utiliza alguma teoria de base teórica pedagógica para orientar o uso das tecnologias digitais? Como resultado a esse questionamento chamou atenção o fato que 71,9% dos pesquisados afirmam que "NÃO UTILIZAM? base teórica pedagógica no uso das tecnologias digitais em suas aulas, conforme explícito no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Base teórica para as tecnologias digitais

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao resultado encontrado nessa questão, é preciso ressaltar o um caráter emergente e pragmático de utilização das tecnologias digitais da prática docente. Também, que o uso sem uma base teórica dessas tecnologias pode ser fragilizado e/ ou se esvaziar a instrumentalismo, quando não se tem uma base epistêmica que sustente a prática educacional.

Pelo exposto fica evidenciada essa ausência de uma ?epistemologia? no planejamento das aulas com tecnologias digitais. Essa problematização corrobora com a inquietação já apresentada neste estudo, sobre os desdobramentos e consequências de práticas educacionais que usam de tecnologias digitais, mas no seu planejamento, proposta de trabalho, e avaliação não está presente um embasamento epistemológico sobre as interações digitais, sobre a percepção do aluno, sobre o papel do professor e sobre o próprio lugar da tecnologia. Nos interrogamos novamente: É possível desenvolver uma prática educacional, que compreenda uma formação de nível superior com metodologias ativas, mediadas por tecnologias digitais, sem uma base epistêmica que conduza o fazer docente diante desse discente que está em sala de aula? Posso afirmar que uma prática instrumental não evidencia o campo epistemológico.

Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. (MASETTO, 2009, p.03)

Não basta ao professor querer desenvolver práticas educacionais que usem de tecnologias digitais, é preciso que se entenda o sentido dessas práticas em um contexto de cibercultura vivenciado no ciberespaço. De forma, podemos dizer que as práticas educacionais, que eram pautadas em outras tecnologias ou em técnicas de memorização e sistematização tinham efeitos totalmente diversificados e, talvez, com uma possibilidade de controle efetivo por parte do docente que tinha na sua prática um controle metodológico de resultados esperados.

Em contrapartida, ao desenvolver práticas educacionais em um contexto de cibercultura, o docente precisa compreender a priori que os efeitos e a dinâmica desejada do planejamento de sua aula estão dialogando com um mundo de possibilidades apresentadas pela internet em uma comunidade global. As relações de colaboração, integração e interação vão além do tempo e espaço do momento aula, sendo o ciberespaço ilimitado e com uma multiplicidade de caminhos que podem ser seguidos para a resolução ou proposição de situações problemas.

Em uma educação historicamente pautada na memorização e reprodução, essa perspectiva tornamos

desafiadora para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, ao docente que espelhou sua formação acadêmica em uma realidade que, por vezes, foi distante temporal e espacialmente da vivenciada por nossos acadêmicos no contexto da sociedade contemporânea.

Para Kenski (2003, p. 125), "[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação?".

Ainda, com relação à busca por um sentido epistemológico no contexto de mudança que a educação vivencia, temos a questão Nº 23, "Você costuma criar, inovar nas suas aulas?".

Dentre as respostas obtidas chamou muita atenção o fato de 100% das respostas serem "sim". Sendo evidenciado pelos docentes uma tendência de buscar e compreender as mudanças metodológicas no fazer docente.

Ao passo que na questão 23(a), "De que forma você cria, inova suas aulas??", os docentes compartilharam elementos de suas práticas pedagógicas. Nesse ponto, ressaltamos que foram marcantes os seguintes itens, que compilamos de forma ilustrativa da seguinte forma:

Figura 16: Inovação nas aulas

Fonte: autor, 2022

Em relação à pergunta estudada, destacamos nas respostas aparecer repetidas vezes das palavras "problemas" e "práticas", sendo nesse contexto, o entendimento de "práticas" como as atividades desenvolvidas com situações problemas e apresentadas durante as aulas.

Outro ponto, que chamou atenção, foi nas respostas que os docentes responderam usando expressões como "Trazendo novidades e novas ferramentas e metodologias em conteúdos com alta aplicabilidade na profissão".

Além disso, encontramos as expressões "Desafiando os alunos a imaginarem situações hipotéticas relacionadas ao x Conteúdo" e algumas respostas que envolvem um maior detalhamento das práticas, como "Costumo trazer problemáticas, fazer interações via plataformas como mentimeter, kahoot, mini tutoriais, faça você mesmo... para testar o que adquiriram da aula, ou o que sabem pré-aula ou como forma de avaliação fazendo parte de notas teóricas/práticas".

Na interpretação das respostas obtidas, com relação ao sentido apresentado para a inovação, as questões digitais estiveram presentes e impulsionam uma correlação com a problematização apresentada na questão anterior (Nº09). Nesse sentido, ao propor a ideia de inovação com o uso das tecnologias é possível dizer que não é posto prioritariamente um aprofundamento metodológico e teórico das ferramentas que são utilizadas em suas práticas educacionais. Tal situação pode ser ilustrada pelo modelo de educação secularmente apresentado no âmbito da universidade, em que os instrumentos tecnológicos usados eram caracterizados de forma diversa das potencialidades do ciberespaço apresentadas pelas tecnologias digitais.

Em contrapartida, a realidade educacional tem vivenciado diversas rupturas e transformações, em que a imersão das tecnologias no contexto social tem efeitos na vivência das organizações e instituições de ensino. Ao experienciar uma prática educacional que desconsidera a amplitude do mundo virtual, pode o professor desenvolver, na sua percepção, uma resistência à volatilidade dessas práticas. Ou talvez, o modelo de formação superior que desperta para as possibilidades de uma educação que considera as

tecnologias digitais como elementos de construção educacional precisa se reinventar cotidianamente em suas práticas educacionais digitais.

Ao observarmos a Graduação Ativa, no viés de uma base epistemológica, pode ser marcante a proposição dos PPCs quando buscam desenvolver as competências e habilidades a partir do mundo digital. Também, na fundamentação metodológica dos cursos fica identificado o caráter de inovação e busca por Metodologias Ativas. Diante de essas inquietações, a próxima categoria procura aprofundar o estudo sobre as ?Metodologias Ativas?.

4.2.4. Metodologias Ativas

A categoria ?Metodologias Ativas? tem papel fundamental nesta pesquisa e envolve uma análise a partir das questões Nº 11, 11(a), 20, 20 (a) e 21.

Conforme Bacich e Moran (2017, p. 17) ?A metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem?.

Em relação aos estudantes afirmam Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 272): ?São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo[...]?

Também, sobre o sentido das Metodologias Ativas, Diesel, Baldez e Martines (2017, p. 273) afirmam: ?Nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador[...]?

Em relação aos princípios que dão sentido às metodologias ativas é possível apresentar diversos elementos, dentre os quais ressaltamos as características do professor, que envolvem ser mediador, facilitador e ativador. Sobre esses princípios que regem as Metodologias, temos a figura a seguir:

Figura 17: Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino

Fonte: Diesel, Baldez e Martines, 2017, p. 273

Para Moran (2013), aprender significa desaprender. Tal concepção, nesse estudo, nos faz pensar e repensar epistemologicamente o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos, criticamente em nossa prática docente. O estudante, visto enquanto sujeito, implica um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso, também, das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

A possibilidade das metodologias ativas desafia o professor para atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, a fim de que possa refletir a sua prática docente e a aprendizagem dos estudantes. ?O professor não é técnico e nem improvisador? (NÓVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus estudantes para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo desses pressupostos, as metodologias ativas dão enfoque aos estudantes, entendendo-os como participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo resolução de problemas (JOHN DEWEY, 2011). Segundo Bacich e Moran

(2018), a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deve exercer sua liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação.

Dessa forma, podemos argumentar que o uso das metodologias ativas está constituído no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a importância do rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Conforme Valente (2018), a implantação de metodologias ativas no Ensino Superior é uma proposta sem volta, em que além das características focadas no sujeito, criam oportunidade para o desenvolvimento de valores e questões relacionadas à cidadania possam ser trabalhadas.

Procurando aprofundar a categoria ?metodologias ativas?, nossas observações partem da questão nº 11, que pergunta aos docentes se já utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas. Dentre as respostas obtidas, ressaltamos que obtivemos 100% de respostas ?Sim?, os docentes afirmam que já utilizaram metodologias ativas.

Entendendo que ocorreram múltiplas transformações nesse contexto educacional, os professores responderam à questão Nº 11(a), que interrogou sobre quais as metodologias ativas, que os docentes utilizam nas suas aulas. Dentre as respostas, três itens tiveram prevalência, sendo: ?A Aprendizagem Baseada em Projetos? com 81,3% de preferência, ?Aprendizagem baseada em problemas? com 56,6% das escolhas e a ?Sala de Aula Invertida? com 62,5%.

Além desses elementos, chamou a atenção o item ?Gamificação?, que obteve 40.6% da preferência e ressaltou uma ressignificação no fazer pedagógico de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais.

Ao observar os itens acima ressaltados, chama atenção que estão relacionados com as tecnologias digitais, sendo possível sucintamente afirmar que a preferência digital tem aderência em ascensão na prática pedagógica. Bacich e Moran (2018, p. 41) afirmam: ?As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações?.

Em relação às Metodologias Ativas, desenvolvidas por meio de um ensino híbrido, podemos identificar Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), que apresentam o modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, como considerados modelos sustentados. Nesse contexto, o professor é colocado como um mediador, conforme Vigotski (2000), em que o processo de autonomia já consolida um desenvolvimento real de aprendizagem.

Quanto à contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa, Bacich e Moran (2018) ressaltam o poder dos dispositivos móveis e seus efeitos no desenvolvimento e compartilhamento de experiências. O mundo híbrido desenvolvido a partir de muitos caminhos e itinerários que amplificam as possibilidades para a educação.

Ainda sobre a questão 11(a), seguem as demais preferências apresentadas pelos docentes com relação às Metodologias Ativas:

Gráfico 11: Os docentes e as Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Também relacionada às Metodologias Ativas, temos a questão Nº 20 ?Você acredita que o uso de

ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora??, que procura ampliar o debate em torno da percepção docente diante das possibilidades das tecnologias digitais.

Dentre as respostas obtidas ficou evidenciado o entendimento da importância do uso das ferramentas digitais e metodologias ativas, sendo que 0,0% dos docentes optaram pela opção ?Discordo plenamente?. De forma mais ilustrativa, segue essa socialização:

Gráfico 12: Possibilidades das ferramentas digitais

Fonte: o autor, 2022

Entretanto, é importante ressaltar que não há unanimidade entre os participantes sobre a utilização plena desses recursos na prática educacional. Ao observar o quadro de respostas, ressaltamos a proximidade entre as respostas ?concordo plenamente? e ?concordo parcialmente?. Essa característica apresentada pelos respondentes, quanto à utilização de ferramentas digitais e metodologias ativas, devemos também ao fato de, na questão Nº 09 (já observada acima), 71,9% dos docentes afirmaram não utilizar uma base teórica na prática docente com tecnologias digitais.

Uma interrogação permanece nas reflexões que envolvem a necessidade de uma compreensão epistemológica que sustenta a utilização de tecnologias digitais não de forma pragmática e, sim, no contexto de uma relação de formação humana. Essa proposição compreende o Humanismo Digital com uma matriz filosófica para epistemologicamente usar tecnologias digitais nas metodologias ativas sem deixar de considerar a integralidade no processo de formação humana?

Para aprofundar nossas inquietações e o sentido dessa abordagem temos a questão nº 20 (a), com a pergunta: ?Descreva o porquê desta escolha?.

Na leitura detalhada das respostas dos sujeitos da pesquisa, observamos expressões como ?O uso de ferramentas digitais e metodologias ativas promove a integração e interação dos alunos bem como o protagonismo do aluno frente aos novos desafios da educação? (professor ?a?). Por outro lado, dentre os pesquisados também, temos expressões como ?Porque depende muito do perfil da turma. Algumas turmas respondem bem a essas atividades mais ativas outras não!?(professor ?b?)

Conforme Lévy (1999, p. 47): ?A universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste sentido, ela é complementar a uma segunda tendência fundamental, a virtualização?. Essa relação de ?integração? e "interação" apresentada pelos docentes aproxima-se das características da cibercultura.

Ao escolher uma metodologia ativa, o docente amplia um ?repertório? de possibilidades de seu fazer educacional. Nesse sentido, é necessário ressaltar que percebemos uma preocupação docente diante ao novo discente que chega à universidade e carrega consigo as vivências ciberculturais constituídas em uma teia de relações humanas.

Ao desafio de propor uma metodologia ativa, também está a flexibilidade de uma postura docente que não é mais de uma única referência de conhecimento, mas de uma compreensão de que a construção do conhecimento é socialmente construída além das ?salas? da Universidade.

Ainda sobre essas respostas obtidas, ressaltamos de forma ilustrativa os seguintes aspectos, com prevalência pelas palavras ?protagonismo?, ?autonomia? e ?alunos digitais?:

Figura 18: Desafios das Metodologias Ativas

Fonte: o autor, 2022

Com relação ao entendimento das metodologias ativas, a partir da compreensão do sujeito, a questão N° 21 interroga: "Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?"

Dentre as respostas obtidas, ressaltamos um viés voltado para uma compreensão das possibilidades do aluno: professor a) "O aluno pode demonstrar o seu aprendizado de diversas formas e, principalmente, as avaliações clássicas teóricas e sem consultas podem talvez não representar o que o aluno realmente aprendeu. Aprender é saber a teoria e saber colocar em prática, e ainda, saber extrair resultados inovadores do que aprendeu?. Ao observar a resposta, é possível identificar uma base prévia do sentido das metodologias no que concerne às estratégias que podem ser utilizadas no processo de desenvolvimento e avaliação pedagógica. A expressão "saber colocar em prática" remete a diversos elementos presentes nas metodologias ativas, quando buscam desenvolver o campo prático de formação para o mundo do trabalho.

Também, dentre as respostas obtidas, sobre a escolha metodológica, temos as respostas dos professores b, c, d, e:

b) "O aluno deverá ter interesse e motivação para aprender independente da metodologia a ser utilizada".

c) "Cada aluno tem uma forma de aprender".

d) "Ele pode ser o responsável pelo seu aprendizado".

e) "Depende fundamentalmente do interesse e comprometimento dele com o processo educativo".

Fazendo o resgate da "fala" dos pesquisados em relação aos projetos dos cursos da Graduação Ativa, é importante o cuidado para com as tais metodologias, expresso em todos os PPCs dos cursos da Graduação Ativa, em que lemos: "É necessário, exercitar novas formas de fazer, operar mudanças nas práticas pedagógicas com vistas à consolidação dos processos de aprender e de ensinar mediado por metodologias que sejam ativas" (PPC Arquitetura e Urbanismo, p. 27).

Outra característica apresentada nas respostas leva em consideração o entendimento do "sujeito" de percurso da aprendizagem. Os termos "interesse", "ritmo" e "depende" enunciam uma abordagem docente diferenciada em relação ao estudante.

Ainda, observamos uma abordagem que direciona o sentido da aprendizagem, em que o professor "f" afirma: "Cada um tem seu ritmo e aprendem de jeitos diferentes por isso a importância de variar as metodologias." Nessa perspectiva, ao compreender o estudante em um contexto de aprendizagem com "jeitos diferentes", temos a leitura que uma abordagem tradicional e homogeneizadora que não considera as peculiaridades do estudante não se adequaria à leitura do docente sobre o seu estudante.

Nessa mesma concepção, o docente "g" expressa: "A aprendizagem depende do interesse do aluno, o professor é o facilitador" e "h": "cada indivíduo possui uma metodologia de aprendizado, é necessário ser multidisciplinar na explanação dos conhecimentos para que todos possam receber o conhecimento diante da sua forma de aprender".

Observamos que a partir das respostas, a compreensão do processo de aprendizagem está sendo voltada para as condições do sujeito. Essa compreensão caracteriza um entendimento de que o estudante deve ser colocado como ativo e em construção do seu percurso formativo de conhecimento, competências e habilidades na sua formação acadêmica.

Ao observar essa categoria, compreendemos um entendimento docente em transformação a partir de uma nova dinâmica do seu fazer pedagógico. Conforme Modelski, Giraffa, Casartelli (2019, p. 14), "é necessário entender o contexto de sociedade e o que as mudanças tecnológicas estão provocando, no



cenário atual, para acompanharmos, no mesmo compasso, o que estamos fazendo dentro e fora da sala de aula e buscar aproximar esses hábitos como apoio ao estudo e à aprendizagem?.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) às metodologias ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que estão cada vez mais ligadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração. A educação está relacionada ao conhecimento desenvolvido na época da filosofia moderna, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Diante desse desafio, apresentado ao docente pelo contexto de ensino e aprendizagem, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 71) ?necessitamos de muitas pessoas abertas, evoluídas e confiáveis nas organizações e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino - escolar e gerencial. Só as pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação- podem educar para a liberdade, para autonomia, com vistas a transformar a sociedade?.

Ainda em relação à questão Nº 21, a compreensão de aprendizagem do estudante, por parte do professor , relacionado à metodologia ativa tem um significado de uma aprendizagem ativa. O professor ?i? expressa: ?Primeiramente o aluno deverá entender que o professor não será mais o principal protagonista , em aulas puramente expositivas. As necessidades de um novo mindset deverá entrar em sala de aula para realmente atender o mercado de trabalho? (Grifo nosso).

As expressões grifadas reforçam uma concepção de mudança de uma visão metodológica. Nesse entendimento, as metodologias ativas são compreendidas dentro do contexto de uma educação em movimento, em que não é mais possível desconsiderar a compreensão desse estudante em suas condições humanas. Um ?novo humanismo? já pensado por Tapio Varis e Tornero (2012), suscita repensar o sentido do educar nesse contexto de sociedade e de relações humanas.

Sobre a compreensão do estudante, o professor ?j? afirma:

Hoje é muito superficial o que o aluno QUER aprender. Ele tem consciência que a informação está na palma da mão, basta procurar. Por isso hoje, incentivo e encorajo meus alunos a saberem ONDE procurar e como saber se aquilo que estão lendo, na palma da mão, tem valor científico ou não. Para que, por mais que QUEIRAM aprender o superficial, saibam onde encontrar informação de verdade quando precisarem.

Ao observar as expressões ?QUER?, ?ONDE? e ?QUEIRAM? apresentadas pelo professor ?j?, percebemos que existem dois elementos que são importantes para o docente na construção e planejamento metodológico de suas aulas.

Primeiramente, o entendimento de que existe uma relação com o estudante, que precisa ser consolidada a partir de uma ação de autonomia e busca do saber. Nesse quesito, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 77) ressaltam: ?por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo de escutar a ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo crítico pesquisador e atuante, para produzir conhecimento?.

Em relação à expressão ?ONDE?, observamos que temos um papel docente de mediação, apresentado no desenvolvimento de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p. 103) contribuem com essa abordagem: ?O professor passa a ter a função de mediador e consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação?.

Ao configurar a expressão ?QUEIRAM?, o professor ?j? apresenta um desafio que envolve a comunidade educacional como um todo e que expressa uma mudança de postura dos sujeitos do processo. Nesse sentido, ao docente cabe a tarefa de projetar sua aula em um contexto em que o estudante seja instigado



a ir além do estabelecido superficialmente. Nesse desdobramento, as metodologias podem utilizar-se de diversos recursos didáticos que vão desde um estudo de caso ao desenvolvimento de um ?produto? e /ou percurso de aprendizagem no desenvolvimento da aula. Nesse sentido:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas?. (BACICH e MORAN, 2018, p . 39)

Com relação à interpretação da construção do processo de uma aprendizagem, a partir do protagonismo e autonomia do estudante, o professor ?h? apresenta contrapontos para serem considerados no processo de entendimento dessa análise: ?infelizmente, ele não dedica o tempo necessário (até pela falta do mesmo), para fixar os conteúdos, desenvolver as diversas habilidades e competência necessárias, na minha visão, muitos alunos não estão comprometidos com seu processo de aprendizagem. Acredito sim, que o aprender é um processo misto de introspecção e cooperação com seus pares, utilizando os mais variados recursos [...]?

Na composição da resposta, identificamos a expressão ?fixar conteúdos? e ?não estão comprometidos?, a abordagem retrata uma realidade vivenciada no cotidiano docente que é despertado pelo desenvolvimento de metodologias ativas. No entanto, encontra uma realidade educacional em um contexto de uma comunidade educacional, em que ainda temos a leitura da aula como ?transmissão? de conhecimentos, em que o estudante recebe, memoriza e transcreve a avaliação. Esse desafio, que ao docente é apresentado, desperta mais, ainda, a necessidade de compreensão desse contexto humano em que como única alternativa ao tradicionalismo educacional não responde mais a expectativa de uma formação superior diante ao mundo do trabalho, marcado pelo contexto cibercultural.

Vale ressaltar, também, que quando resgatamos a pergunta Nº 09, sobre a base teórica para as práticas, nossa interpretação é de que o docente percebe um mundo em transformação, uma dinâmica de ensino e aprendizagem demarcada pelo uso das tecnologias digitais atrelado às Metodologias de Ensino.

Nesse quesito, ao vivenciar múltiplas transformações na forma de compreender a metodologia em sala de aula, a releitura de cenários e o entendimento de que existe um contexto cibercultural e de mudanças no processo de humanização, na fala dos sujeitos, representa a necessidade de uma ressignificação desses processos de ensino e aprendizagem. Tal proposta, não se efetiva de forma macro, em grande escala social e/ou de forma instrumental.

É preciso desenvolver uma compreensão que considere o humano em complexidade, leve em conta o mundo ?físital? em que ele vive e desenvolve relações com esse ?Humanismo? presente na sociedade contemporânea. Ao buscar esse aprofundamento, observamos a seguir a categoria ?Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD).

4.2.5. Organização Didática dos PPCs

Nossa última categoria analisada leva em consideração as questões de Nº 06, 07, 08 e 10. Importa trazer presente o cenário da Graduação Ativa, em que são propostas um conjunto de inovações no desenvolvimento dos cursos de Graduação da Universidade. Dentre os aspectos analisados estão o TDE,



PI e as disciplinas EaD, que estão presentes nos 21 PPCs da Graduação Ativa e estão em vigência na URI Erechim.

Sobre essa categoria, iniciamos nossa pesquisa com a questão sobre o Trabalho Discente Efetivo (TDE):
?Questão 6(a) Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo??

A partir das respostas, observamos uma prevalência da preocupação que envolve diretamente a forma de acompanhamento das atividades que são desenvolvidas do TDE junto à comunidade, tal representação pode ser observada nas seguintes respostas dos professores ?a?, ?b?, ?c?, ?d?, ?e?, respectivamente:

?a. Acompanhamento das atividades

b.O retorno de avaliação das atividades executadas bem como o tempo que deverá ser destinada à execução da mesma.

c.Garantir o aprendizado do aluno.

d.Formular propostas que possibilitem o aprendizado por parte dos alunos.

e. Percebo que às vezes os acadêmicos não se desafiam a fazer trabalhos mais elaborados, faltando dedicação.? (PARTICIPANTES, a, b, c, d, e)

Nesse contexto, em relação ao desafio apresentado de acompanhar as atividades propostas do TDE, com relação à organização do mesmo, ressaltamos a importância que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação ativa, têm na abordagem, no levantamento e na proposição de alternativas ao docente, no desenvolvimento e acompanhamento das atividades.

Dentre os desafios apresentados pelos professores, aparece também o caráter metodológico de aplicação do TDE. Nesse ponto, encontramos nos sujeitos as seguintes respostas:

a. Elaborar atividades que sejam desafiadoras, nas quais haja realmente o envolvimento dos acadêmicos.

b.Entender o "espírito" do processo como um todo.

c.Envolver os alunos na compreensão do conteúdo.

d.Engajamento dos alunos.

e.Fazer com que o acadêmico entenda a importância de fazer o TDE...muitos acabam não realizando as tarefas.

f.Elaboração e avaliação.

g.Elencar uma dinâmica que leve o aluno ao papel ativo; relacionar teoria e prática; criar engajamento individual e cooperação em grupo.

(PARTICIPANTES a, b, c, d, e, f, g)

Em relação às respostas obtidas, observamos o desafio da ruptura de uma cultura educacional vigente, em que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem são desafiados a ressignificar o sentido de sua experiência educacional.

Na proposta de ?engajamento? do estudante, uma metodologia será presente quando levar em consideração o ?todo? na consolidação dos processos de afirmação do TDE. A participação efetiva dos ?atores? do curso é um fator que desperta a partir da questão analisada. Ou seja, o TDE demarca a necessidade de uma dinâmica de sala de aula em que os objetos de conhecimento dialoguem com o mundo que vai além da sala de aula. A aula não é mais somente entre o professor e o aluno, ela está na comunidade e a comunidade está na aula.



Quando se identifica o TDE como um componente curricular, ele tem o seu desenvolvimento de forma diferenciada, obrigatoriamente. No entanto, não podemos ter uma compreensão reduzida de que o TDE está localizado somente em disciplinas estipuladas do curso. É preciso compreender o TDE de forma integradora, pois o curso é integrado por todas as disciplinas. Então, o entendimento ou ?desentendimento?, a integração ou ?desintegração?, a interdisciplinaridade ou ?disciplinaridade? no decorrer do desenvolvimento do semestre é uma diferencial para a experiência do TDE.

Ao que parece, as alternativas de um movimento de Graduação Ativa perpassam a compreensão de que não existem mais barreiras internas ou externas à comunidade. Quando o estudante é desafiado a fazer uma atividade do TDE, essa atividade precisa ser concatenada ao fazer que dialogue com o mundo do trabalho. A teoria e a prática nunca andaram tão próximas e, talvez, arriscamos dizer "são inseparáveis" no desenvolvimento do TDE.

Ainda na análise dessa questão, é importante afirmar que uma porcentagem de 6,2% dos professores pesquisados afirma ainda não ter tido contato com o TDE e 3,1% indicaram estar tendo essa primeira experiência em sua vivência universitária.

Com relação à questão Nº 7: ?Você trabalha com Projetos Integradores na Graduação Ativa??. obtivemos 56% dos professores que já trabalham com o PI na Graduação Ativa. Nesse ponto, justificamos o número de professores que não trabalham ainda tendo em vista que nem todos os docentes tiveram a experiência de trabalhar com o projeto integrador.

Com relação aos docentes que desenvolvem essas atividades no PI, temos a questão 7?a) ?Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador??

Dentre os desafios, observamos o trecho a seguir, em que os pesquisados expressam sobre os desafios do Projeto Integrador:

- (a) Ter uma boa ideia capaz de ser executável.
- (b) Engajamento do aluno e a percepção do Professor responsável para estar presente na supervisão e orientação das atividades. Além disso, a extensão curricularizada quando se faz presente.
- (c) Que os alunos compreendam o que estão realizando a campo.
- (d) Identificar uma demanda ou problema que possa ser estudado pelos alunos. (PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Nesse quesito sobre os desafios apresentados para o PI, identificamos que a experiência de algumas áreas com projetos é presente no cotidiano da vida do estudante. Entretanto, é preciso refletir que o PI se apresenta dentro de uma concepção inovadora e interdisciplinar à Graduação Ativa.

Entendemos que a Graduação Ativa compreende uma mudança na forma de vivenciar o aprendizado, por parte da comunidade educativa que está na Universidade, e, no trecho a seguir, observamos desafios que envolvem uma nova compreensão humanista:

Integração dos alunos em trabalhar em equipe e promover a integração da extensão ao projeto;

Compreensão de que o aluno é protagonista;

Está nos docentes libertarem-se das "caixas" de ensino e aprendizagem de suas disciplinas. Devem pensar mais amplo. Num conteúdo menos fragmentado onde cada disciplina limita-se a ensinar parte dele, apenas;

No projeto integrador vejo dois desafios principais. 1 - A dificuldade do aluno identificar o objetivo fim e trabalhar para alcançá-lo durante o semestre. 2 - As parcerias para as atividades de extensão, não há um



planejamento de departamento ou instituição para estas parcerias, então mais de um curso entra em contato com os mesmos setores da comunidade e isso vai gerar um desgaste ao longo do tempo.

(PARTICIPANTES, a, b, c, d)

Ao que se apresenta sobre o PI, percebemos uma relação com as perguntas que envolvem a mudança metodológica e, também, interdisciplinar na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Esses aspectos podem ser identificados com as expressões "protagonista", "libertarem-se das caixas de ensino e aprendizagem" e "conteúdos menos fragmentados".

Outra percepção possível é da relação a necessidade apresentada pelo docente de entender uma dinâmica de Graduação Ativa na estrutura da Universidade, em que os cursos dialogam dentro das suas perspectivas.

Nesse contexto, ao observar os PPCs dos cursos, percebemos a importância da Equipe Multidisciplinar a partir da Resolução no 2995/CUN/2021, sobre o qual destacamos: "fazem parte dessa equipe e trabalham de forma articulada, profissionais da URI, dos Setores de Tecnologia da Informação, Núcleo de Inovação Acadêmica, Coordenadores de Área, Coordenadores de Curso e NDE quando validados os conteúdos de suas áreas e Cursos e os docentes" (PPC - Nutrição, p. 16).

Na categoria sobre a "Organização Didática", temos as disciplinas na modalidade EaD, que foram observadas na questão N°08 a) "quais são seus maiores desafios?".

Em um primeiro momento, foram identificadas nos professores "a" e "b", as seguintes colocações: "a) Manter os alunos interessados nas interações existentes?" e "b) "Criar o perfil de autonomia no acadêmico...necessário nesse novo modelo do Ensino Superior?".

Nesse quesito, os elementos identificados "interações", "autonomia" e "novo modelo" despertam para o interesse docente em relação ao desenvolvimento de uma dinâmica que considere os estudantes, a metodologia e a estrutura institucional.

Segundo Kenski (2003, p. 73), "para que essas atividades de ensino, mediadas pelos ambientes virtuais ocorram em situações presenciais e a distância, cada vez mais é exigida a colaboração de outros sentidos humanos e não mais apenas a fala, a visão e a audição?".

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o docente "e" expressou: "um dos desafios é não existir datas limites intermediárias para as trilhas [...]. O semestre passa e os alunos, na maioria dos casos, deixam para resolver somente no final do período?".

As expressões, envolvendo "limites intermediários", "final do semestre", apresentam a preocupação docente em relação ao desenvolvimento das atividades no decorrer do processo de construção dos aprendizados. A expressão "trilhas" aqui deve ser contextualizada conforme o Design das disciplinas EaD, em que a timeline apresenta Unidades de Aprendizado (UAs) em que o estudante deve desenvolver no decorrer da disciplina.

Além do exposto, o professor "f" expressa sobre os desafios: "melhorar no desenvolvimento de atividades voltadas ao aprendizado do aluno, despertar o interesse do aluno ao conteúdo trabalho em sala de aula desconectando o aluno do seu celular?".

Mediante a interpretação em relação à Graduação Ativa, o design das disciplinas EaD chama atenção a expressão "desconectando o aluno de seu celular", que suscita uma reflexão sobre o sentido dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que os artefatos tecnológicos e a expressividade do mundo de possibilidades digitais têm sido recorrentes no contexto sociocultural.

Em relação à conexão e ao desenvolvimento das aulas, conforme Tarouco, Abreu e Alves (2017, p. 18) "a

familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática?.

Para Bruno (2021, p. 163) ?somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem?.

Ainda, com relação à organização da Graduação Ativa, a questão Nº10, abordou o seguinte ponto: ?Sobre o desenvolvimento das aulas no Ensino Superior você considera que após a pandemia: a) Devam seguir somente presencial. b) Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente. c) Devam ser somente semipresenciais (híbridas) - no formato de aula invertida. d) Devam ser no formato híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e presencial. e) Devam seguir no formato Presencial. f) Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD g) 100% em EaD.?

Segue gráfico, nos itens pesquisados:

Gráfico 13: Aulas após a pandemia

Fonte:

Dentre as respostas esperadas, chama a atenção para o dado que 43,8% dos professores afirmaram que devem ser no ?formato híbrido" e presencial, ao passo que 46,8% afirmaram que, ?devem seguir somente presencial?. O entendimento da relação entre o físico e o digital, na construção do fazer pedagógico, é um indicador presente nessa avaliação feita pelos docentes.

A atribuição de uma mudança crescente em relação à concepção de ensino, remete à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo no âmbito da educação. Com relação ao formato ?híbrido? de educação, Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 42) qualificam: ?O modelo híbrido, misturado, como foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personificação e colaboração, com tecnologias digitais?.

Ainda em Bacich, Neto e Trevisan (2015) encontramos a dinamização da educação no formato híbrido que vai desde o apoio docente à alunos e à capacitação de coordenadores no sentido de promover mudanças mais profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

Sendo assim, após buscar aprofundar a organização didática da Graduação Ativa, em relação aos seus elementos como Projeto Integrador, TDE e Disciplinas EaD, percebemos que o docente vem também construindo a reflexão em torno das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que as relações humanas têm sido pautadas em meio a uma dinâmica de vida que emergem metodologias que compreendem novas relações humanas. Uma das percepções, também obtidas com essa pergunta, é o fato de 43,8% dos docentes afirmarem a preferência pelo formato híbrido e presencial.

Será que a Graduação Ativa, ao propor uma perspectiva de formação superior com uma organização didática do PI, TDE e EaD, no conjunto desses instrumentos de construção do conhecimento, está ampliando o diálogo com o ?Novo Humanismo?? Conseqüentemente, ela está nos dando a possibilidade de repensar a formação superior frente ao Humanismo Digital?

A partir das considerações apresentadas, montamos de forma ilustrativa elementos que configuram a categoria ?Organização didática dos PPCs?, conforme segue:

Figura 19: Organização Didática dos PPCs

Fonte: o autor, 2023

Diante da compreensão apresentada dos PPCs da Graduação Ativa, em relação à tríplice (TDE, PI e EaD), observamos a importância da integração desses elementos na construção e desenvolvimento das ações dos cursos no processo de formação acadêmica. Os temas que circundam a formulação didática da graduação ativa envolvem a concepção inter/multidisciplinar de ensino e aprendizagem, além de uma integração muito forte da Universidade com a comunidade acadêmica e regional.

4.3 A configuração do Humanismo Digital

A busca por uma compreensão da educação, nesse contexto digital, tem sido marcada por elementos que configuram o entendimento metodológico a partir das tecnologias digitais.

No entanto, chamamos atenção para o cuidado com o instrumentalismo ou a metodologia por si só, que pode incorrer em uma compreensão pragmatista do fazer educacional. Nos alerta Morin (1996, p.112): “[...] a tecnologização da epistemologia é a inserção do complexo de manipulação, simplificação e racionalização no âmago de todo o pensamento relativo à sociedade e ao homem?”.

Dessa forma, entendemos a educação superior a partir da cibercultura, com as vivências do ciberespaço e propomos uma primeira tarefa de compressão das tecnologias digitais não somente como ferramentas, mas como algo muito próximo das relações humanas e que precisam de habilidades para o seu uso didático.

Notoriamente, o contexto de Cibercultura, vivenciado a partir de uma necessidade de entendimento do ciberespaço e do Novo Humanismo, dimensiona e ressignifica um novo sentido humanitário e educacional nas suas diferentes apresentações, tempos e níveis de abrangência contemporâneos. Estamos diante de um neologismo que denominamos de Humanismo Digital e está presente nos diferentes níveis e contextos de construção das dimensões humanas. O Humanismo Digital, a partir do “Novo Humanismo” e do redimensionamento tempo/espacial, promovido pelo ciberespaço, é vivenciado socioculturalmente na Cibercultura. Ele é uma realidade que precisa ser entendida diante da complexidade do mundo híbrido, em que o físico e o digital estão interligados e influenciam em diversas questões humanas, em especial, no ato cognitivo humano.

Como fruto de uma construção sociocultural, propomos pensar que a partir da relação ciberespaço e no Novo Humanismo estabelecemos socialmente esse Humanismo Digital, dentre as possibilidades de analisar as relações humanas e suas complexidades. Morin (2002) nos apresenta filosoficamente a teoria da complexidade. Com base no viés da complexidade, podemos ampliar as possibilidades de entendimento do humano que está imerso em uma vivência cibercultural.

A relação com as bases da complexidade é, também, ponto de convergência para nos processos de ensino e de aprendizagem entender a necessidade de uma base epistemológica que, a partir das diferentes dimensões humanas, das questões locais e globais, amplie o diálogo de como compreender, epistemologicamente o Humanismo Digital. Ao entender a complexidade, ampliamos o fazer pedagógico no uso das tecnologias que não é limitado a critérios meramente técnicos ou homogêneos na compreensão do ato cognitivo e vivencial de aprendizagem.

O Humanismo Digital, no processo de sua constituição e existência, envolve a complexidade. Os



elementos humanitários dessa concepção são apresentados por Morin. Em tempo, não iremos esgotar a teoria da complexidade e, sim, apresentar elementos que podem ser bases para o desenvolvimento epistemológico da educação diante do Humanismo Digital.

Transpõem-se, também, nesse viés de reflexão, as perspectivas da incerteza e da curiosidade, do mesmo modo a visualização do ser humano em sua complexidade. A contextualização do conhecimento e o caráter multidimensional do agir humano possibilitam a visualização do aprendizado com a vivência no mundo, que, segundo Freire (1996), tem por base o aproveitamento dos saberes e das vivências dos estudantes.

Em sua teoria, Morin (2001) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital, se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Em essa perspectiva, sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e de espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte de esse Humanismo Digital.

O que é necessário entender, no processo educacional, é que não podemos negar a existência de esse Humanismo Digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais, para que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança. Educar no Sec. XXI é educar a partir do Humanismo Digital, espaço em que as redes dialogam, os sujeitos interagem e aprendem.

Como possibilidade pragmática dessa compreensão, podemos observar o desafio de desenvolvimento de uma autonomia do estudante, em que na concepção docente temos a inversão histórica de um papel atribuído ao docente ao longo da história da educação, que é de transmissão. Ao estar diante do Humanismo Digital e permitir durante o ato pedagógico diferentes espaços de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo, o docente em esse contexto do ciberespaço, amplifica a vivência pedagógica que tem por base as múltiplas dimensões na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, é preciso que durante o processo de formação docente sejam compreendidas as dimensões ciberculturais das diferentes tecnologias e não somente como usá-las. Isso implica afirmar que a ideia de utilização como capacitação pode amplificar uma instrumentalização do ciberespaço. Diante do Humanismo Digital, o uso das tecnologias digitais é parte de um ecossistema de complexas relações humanas. Ao aplicar uma metodologia de causa e de consequência, pautada na racionalização de processos de aprendizado ou de mera numerificação e operacionalização de processos, as dimensões que estão presentes no Humanismo Digital são desconsideradas.

Notoriamente, as tecnologias digitais, diante de um Humanismo Digital recorrente, vivenciado no ciberespaço, vêm ganhando força nas Instituições e os docentes, frente às novas tecnologias de informação e de comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar nos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Temos a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, o Humanismo Digital pode ser vivenciado no ciberespaço por meio de múltiplas formas

de interação humana e compreendido na relação com o Novo Humanismo, com base em a complexidade humana. Como uma representação contemporânea e de caráter emergente, dinâmico e interativo, o Humanismo Digital passa a ser compreendido em uma dinâmica que envolve um olhar epistemológico para as práticas educacionais.

Nesse sentido é necessário aprofundar as relações que compõem a cibercultura e a gênese do Humanismo Digital no Ensino Superior, dentre outros, ressaltamos a presença do ciberespaço (influência no tempo e espaço), da inteligência coletiva e a desterritorialização do texto com a presença do hipertexto

No ciberespaço (Lévy, 1999), as relações humanas estão pautadas a partir das redes, em que o espaço virtual amplia a noção de espaço humano e o tempo é composto de uma característica imediatista e com extrema velocidade. As variações espaço temporais do ciberespaço irão influenciar na forma de compreender o mundo físico, que segue uma dinâmica biológica. Nesse sentido, essa interrelação promovida entre o físico e o digital cria uma multiplicidade de possibilidades de comunicação social. A consciência é individual, mas o pensamento coletivo (LÉVY, 2010).

O ciberespaço pode ser relacionado como uma nova dimensão social. Em relação às suas estruturas, relacionado a um hipercórtex global e um hiperdocumento planetário, noosfera. Nele estão as relações que envolvem qualidades subjetivas, com uma coletividade de cérebros conectados (BRITTO, 2009). Nessa relação, o hipertexto (LÉVY, 2010) trata características que não irão influenciar somente na comunicação, mas vão muito além, com marcas de uma construção e reconstrução de rede, heterogeneidade, com uma rede interconectada, aproximada e com uma mobilidade de centros. Esse contexto do hipertexto, demarca pontos de convergência das relações da cibercultura com a educação, principalmente pelos efeitos e influências que demarcam as relações humanas.

A fim de demonstrar a relação entre cibercultura e humanismo digital criamos a figura a seguir:

Figura 20: Cibercultura e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Em um segundo momento, compreendemos o ?Novo Humanismo? apresentado por Varis e Tornero (2012) no qual as relações humanas têm sido marcadas por uma dinâmica de mundo tecnológica, midiática e de uma evolução do processo civilizatório. Além disso, construindo um contexto artificial hipertecnológico por intermédio das interfaces tecnológicas.

Nesse contexto, o Novo Humanismo, a partir das relações multidimensionais, transformação de valores e novos desafios à docência com relação à alfabetização midiática têm apresentado suas relações com o Humanismo Digital.

Esse Novo Humano perpassa pelo entendimento da pessoa humana nesse contexto de civilização midiática (VARIS e TORNERO, 2012), com autonomia e criticidade diante a inovação tecnológica diante ao mundo globalizado. Também, o resgate da dimensão humana, em que as relações com as tecnologias , o contexto artificial e as capacidades cognitivas do ser humano têm modificado as percepções e atitudes humanas.

Conforme Varis e Tornero (2012), será necessário desenvolver uma nova consciência midiática diante do contexto tecnológico. No entanto, essa característica de adquirir nova consciência faz parte do processo histórico e tem suas peculiaridades conforme cada época. Essa proposição no Novo Humanismo influencia na educação, já marcada pela cultura da mudança (BAUMAN, 2011) e que precisa dialogar no desenvolvimento das atividades institucionais sobre seus efeitos.

A fim de ilustrar a relação do Novo Humanismo e o Humanismo Digital, criamos a figura a seguir:

Figura 21: O Novo Humanismo e o Humanismo Digital

Fonte: O autor, 2023

O terceiro elemento, de composição ao Humanismo Digital, envolve a teoria da complexidade. Em sua teoria, Morin (2011) identifica a importância de repensar a construção do conhecimento, tendo por referência o contexto global e complexo para mobilizar o que o homem conhecedor sabe do mundo. Nesse intuito, o Humanismo Digital se reinventa nas complexas relações ciberculturais.

Na complexidade, ressaltamos as questões que envolvem a ciência, visão holística e humanitária necessária ao desenvolvimento da formação no ensino superior.

A sustentação das metodologias ativas está vinculada a uma concepção epistemológica, em que a própria compreensão gnosiológica precisa fazer parte dos atributos a priori para o desenvolvimento dessas metodologias. Sobre as questões multidimensionais, que envolvem o ser humano na relação ao conhecimento e sociedade, afirma Morin (2000, p. 38): "o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras?".

A ideia da complexidade, a partir do tecido de relações que existem e dialogam na formação integral humana, constitui um tecido interativo e interretroativo, na relação dos objetos de conhecimento e o mundo no qual estão vinculados (MORIN, 2000).

A educação no Ensino Superior ao considerar essa complexidade amplia as possibilidades de dialogar com as demandas da comunidade. O Humanismo Digital tem na sua composição esses elementos de complexidade, quando na relação com as tecnologias digitais, o estudante não deixa de ser humano e carrega consigo vivências, percepções, experiências. Somos convidados a considerar as relações dessa complexidade no mundo digital e para ilustrar essa correlação entre complexidade e humanismo Digital, apresentamos a figura a seguir:

Figura 22: Complexidade e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023



Sendo compreendido em complexidade, podemos entender o estudante que vivencia processos diferentes de tempo e espaço de aprendizado, de comportamento e de atitudes. Para Morin (2000), a condição humana está envolvida em um conjunto de condições do ser humano, em diferentes dimensões, sendo necessário restaurá-la no contexto educacional, quanto a sua identidade complexa. Dessa forma, não é possível desconsiderar a complexidade humana que perpassa o mundo da vida do estudante, como parte desse Humanismo Digital.

O que é necessário ter presente no processo educacional, é que não podemos negar a existência desse humanismo digital na educação contemporânea. Pelo contrário, é preciso compreendê-lo e entendê-lo cada vez mais que o sentido do fazer pedagógico se estabeleça concatenado à realidade do estudante enquanto elemento de transformação e mudança.

Educar no Séc. XXI, é educar a partir do Humanismo Digital, contexto em que as redes dialogam e os sujeitos interagem e aprendem. Apresentamos a seguir a Matriz do Humanismo Digital com a intersecção entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

Figura 23: Intersecções do Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

Diante dessa intersecção, consideramos critérios indispensáveis para as Metodologias Ativas que usam tecnologias digitais, a partir do Humanismo Digital, as 3 etapas a seguir:

1ª Etapa: A cibercultura no contexto do Ensino Superior.

Cibercultura

contexto de cibercultura como imprescindível na docência frente ao mundo híbrido (relações humanas físicas);

aprofundamento da ideia de aula além do tempo e espaço da sala diante da conectividade;

compreensão das tecnologias digitais além do conceito de "ferramentas" diante sua expressividade sociocultural;

aperfeiçoamento cíclico/semestral da **formação de professores** sobre as inovações provenientes das tecnologias digitais;

compreensão das possibilidades do ciberespaço e as relações humanas oriundas da cibercultura.



2º Etapa: Metodologias Ativas a partir da vivência do Novo Humanismo

Novo Humanismo

convivência com as diversidades socioculturais e os desafios midiáticas;
entendimento das relações humanas de forma multidimensional e não estritamente unilateral e/ou cognitiva;
centralização da formação acadêmica a partir da humanização, com a busca da autonomia e ética profissional;
otimização das capacidades do estudante no desenvolvimento de sua formação profissional (liderança, trabalho em equipe, relacionamento?);
desenvolvimento, a partir da mediação e/ou e mentoria docente, de um projeto de formação profissional para a sua vida;
uma vivência ativa do processo de ensino com o fortalecimento da personificação e não automação em larga escala da aprendizagem.

3º Etapa: A complexidade na Universidade

Complexidade

a Universidade está na comunidade e a comunidade está na Universidade;
contextualização das práticas docentes evitando os "métodos" e "práticas homogêneas" e "crenças" imutáveis sobre a aula;
entendimento da educação em complexidade (tecido) com as relações interpessoais, locais e globais;
concepção da docência, a partir da cibercultura e do Novo Humanismo, vistos dialeticamente inter-relacionados e de forma colaborativa (uma teia de relações);
as Metodologias Ativas com tecnologias digitais entendidas a partir da construção de relações inter/transdisciplinares entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.
Importa ressaltar que, a partir das etapas do Humanismo Digital, a formação superior tem seus pontos de intersecção interrelacionados, no que tange às conexões dos mesmos, não sendo metricamente separadas essas dimensões.
Entendemos que as 3 etapas apresentadas configuram as bases para uma vivência educacional que dá suporte para os reflexos do Humanismo Digital na educação. Tanto o docente como o discente que buscar aprofundar essa relação com esse humanismo, cabe a tarefa de compreender e adequar essas etapas para as suas realidades educacionais. Aqui resalto minha tese, de que a educação vivencia a intersecção do Humanismo Digital e, ao nos propormos desenvolver práticas educacionais no Ensino Superior, precisamos levar isso em consideração para dar uma sustentação epistemológica diante da intersecção entre Humanismo Digital, Metodologias Ativas e Cibercultura.

4.3.1 O Humanismo Digital e a Graduação Ativa

Diante dos critérios para o Humanismo Digital, ao pesquisarmos na Graduação Ativa, entendemos que a "interpretação" do Humanismo Digital nessa construção é dialético, pois as categorias analisadas na pesquisa de campo, comunicam-se, estão interrelacionadas e conectadas em um movimento de constante

atualização e transformação, conforme figura a seguir:

Figura 24: As Categorias e o Humanismo Digital

Fonte: o autor, 2023

A proposta da intersecção que fundamenta a epistemologia para a metodologias ativas é organizada pela intersecção dos elementos do Humanismo Digital também na Graduação Ativa, podendo ser compreendidos no desenvolvimento das práticas educacionais das metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais.

Na compreensão da Graduação Ativa, observamos elementos que envolvem uma proposta de formação superior inovadora e que instiga aos atores do ensino e aprendizagem a constante atualização e aprimoramento. As bases do Humanismo Digital podem ser relacionadas ao contexto apresentado desde os PPCs dos cursos, bem como a pesquisa com os docentes.

Também, essas bases podem ser materializadas na Graduação Ativa, com a integração do TDE, PI e disciplinas EaD, no desenvolvimento das práticas educacionais. Como forma de ilustrar essas relações, criamos o infográfico a seguir, que denota os elementos do Humanismo Digital, circundando a Graduação Ativa:

Figura 25: Humanismo Digital na Graduação Ativa

Fonte: o autor, 2023.

Os fundamentos para a vivência de uma metodologia ativa com o uso das tecnologias digitais podem estar na proposta de entendimento do que configuramos como Humanismo Digital na educação a partir da Graduação Ativa.

O Humanismo Digital sendo compreendido no planejamento docente, em a priori nas práticas da Graduação Ativa, pode contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, em que professor e aluno são essenciais.

Com o Novo Humanismo, epistemologicamente, as metodologias ativas passam a compreender que o ser humano passa por um processo de transformação social, no qual, ao estudante, é necessário desenvolver um projeto de vida acadêmica, com uma mentoria docente, que vai acompanhar suas atividades e projetos .

No entendimento do sentido de um Novo Humanismo, ampliam o debate em torno do sentido de uma alfabetização midiática, em que para ser alcançada se faz a partir um pleno desenvolvimento individual do ser humano para desenvolver-se e ter autonomia no contexto midiático contemporâneo. A compreensão de Novo Humanismo, apresenta a busca do protagonismo e autonomia, que tem ideias e pode trazer suas vivências da comunidade global para a Universidade.

O Projeto Integrador como uma forma de integração inter/transdisciplinar significativamente desperta para essa nova relação do estudante com as competências e habilidades de sua formação profissional. Quando a Graduação Ativa apresenta o Projeto Integrador apresenta uma possibilidade de vivência



multidimensional, em que o estudante é desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, relações interpessoais e vivências de situações de trabalho em equipe e liderança.

Em uma terceira etapa temos a complexidade, que conforme Morin (2002), o Ser Humano nos é revelado na forma biológica e cultural, pois o conhecimento está relacionado às partes e as partes estão relacionadas ao todo, sendo uma ocorrência multidimensional, em que é necessário um pensamento complexo como um conjunto em forma de tecido.

Nessa reforma do pensamento (Morin, 2002), a Universidade tem essa complementaridade enquanto autonomia na proposição de alternativas à sociedade. Nesse quesito, o Humanismo Digital, nos cursos de Graduação Ativa, pode ser vivenciado a partir de maior aproximação da realidade do estudante na sua comunidade. Por exemplo, o PI e TDE podem abrir espaços para um diálogo com os atores da comunidade diante das problemáticas comunitárias que precisam da pesquisa, do ensino e da extensão. A partir do TDE, também o estudante vivencia as contradições que vão além de uma representação idealista do mundo da vida. Na vivência com a comunidade, ele é desafiado a pensar situações problemas que fazem a sua formação superior e contribuem para a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse contexto, a complexidade coexiste com a ideia de compreender o mundo em que estamos inseridos e pode contribuir na formação humanista no processo de ensino e aprendizagem, em que as inquietações desenvolvidas pelo estudante na Universidade estão próximas à comunidade em que ele vive, fazendo parte de seu percurso de formação profissional.

5 TECLANDO CONSIDERAÇÕES FINAIS E CAMINHOS FUTUROS

Esse capítulo não é um ?ponto final? na temática que buscamos ao longo deste trabalho, mas a tentativa de descortinar possibilidades para os caminhos futuros a partir deste estudo. A educação está em constante transformação, existe em um contexto de mudança, não somente no processo de ensino e aprendizagem, em que docentes e discentes estão inseridos, mas na conjuntura global da comunidade acadêmica que faz parte de seu movimento.

A partir do estudo desenvolvido, nosso trabalho considera as possibilidades de apresentar o Humanismo Digital na educação, mediado pelo estudo da Graduação Ativa. A partir da compreensão da cibercultura, do Novo Humanismo e da teoria da Complexidade, entendemos que o Humanismo Digital constitui uma base para entender epistemologicamente as Metodologias Ativas que utilizam tecnologias digitais em suas práticas educacionais. Estamos falando de ?novas? relações constituídas em meio às tecnologias. Por isso, o humanismo, já que essas relações são marcadas por possibilidades de diálogo, afeto e interações. Diante dessa condição, entendemos, ao longo da pesquisa, que as transformações nesse cenário precisam ser acompanhadas no âmbito de uma ciência para a docência. As inovações voltadas para metodologias ativas com tecnologias digitais têm se tornando emergentes e envolvem elementos que vão além das práticas tradicionais de ensino, pois dentre muitas possibilidades, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) amplificam o tempo e espaço da aula.

Então, a partir desse contexto, que é de cibercultura (LÉVY, 1999), surge nossa problematização que consistiu na necessidade de uma configuração epistemológica para o desenvolvimento de práticas educacionais com metodologias ativas no Ensino Superior. Entendemos que o ensino e a aprendizagem estão imersos em uma vivência ?físital?, em que o ?físico? e o ?digital? estão dialeticamente vinculados. A mente humana conectada à interface digital e mais ainda às relações humanas físicas, sendo apresentadas no contexto de um ?mundo híbrido?.

A presença da cibercultura não pode mais ser negada. Uma prática educacional exitosa irá compreendê-la



, entendê-la e otimizar suas possibilidades. Esse desafio, faz parte de nossa pesquisa, com inquietações ao longo do percurso e reflexões da relação cibercultura e ciberespaço na educação.

Ao buscar na cibercultura um norte para compreender a relação Universidade do Séc. XXI junto à Comunidade, na perspectiva do ensino e aprendizagem, entendemos que ela, dentre muitos elementos, consiste em um movimento cíclico, que exige flexibilidade, atualização, ressignificação e capacidade de inovação.

Os fundamentos da cibercultura que envolvem dinamicidade, flexibilidade, mudança tempo/espaço, experiência em tempo real, conectividade e interatividade on-line, são considerações iniciais da configuração do Humanismo Digital.

Nessa condição cibercultural, compreendemos que o aprofundamento sobre a cibercultura teria sua evidência, quando materializado em uma realidade educacional e, por isso, identificamos, na Graduação Ativa, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), o ambiente escolhido para esse estudo.

A Graduação Ativa, desde o início, despertou nosso interesse por diversos fatores, dentre os quais, citamos a proposta pedagógica de seus cursos de Graduação, identificadas inicialmente, com uma vertente de inovação institucionalizada por meio dos PPCs. Em todo o conjunto do projeto dos cursos é marcante a busca da flexibilidade, ressignificação e inovação, evidenciados no TDE, PI e Disciplinas EaD. Aliando a questão da cibercultura com a proposta da Graduação Ativa, chegamos ao segundo momento de nosso estudo, que foi despertado pelas leituras de Tapio Varis e Tornero (2012) quando conhecemos a ideia de um ?Novo Humanismo?. Essa proposição foi se apresentando como complementar ao entendimento das relações humanas vivenciadas na cibercultura.

Sobre o ?Novo Humanismo? entendemos que sua representação envolve a educação em um contexto de integralização, humanização dos processos, na esfera do conhecimento desse humano que vivencia as disrupções da cibercultura e se reinventa. O Ser Humano, sendo refletido a partir das compreensões de uma sociedade global, com uma perspectiva de respeito à multiplicidade e diversidade cultural, como um diálogo de paz, na Universidade. Essa, como uma IES que se reinventa, uma instituição para o Séc. XXI, marcada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, entendemos que para uma educação do nosso tempo precisamos de uma Universidade para esse tempo.

Entretanto, a formação no Ensino Superior tem sido desafiada cotidianamente a se repensar e reestruturar a cada ciclo, com o desafio constante de despertar junto à comunidade acadêmica, o que mantém sua existência e atualização, diante ao complexo mundo de relações de trabalho e demandas locais e globais. Também, o ?Novo Humanismo? desenvolve uma reflexão sobre a importância da alfabetização midiática, no que diz respeito à socialização das mídias e à conexão de suas competências. A educação se reinventa no sentido de construção de espaços junto à comunidade diante das relações humanas, mediadas por tecnologias digitais.

O Novo Humanismo impulsiona a missão universitária de interação e transformação social. Na Graduação Ativa, identificamos que essa conjuntura pode ser apresentada no contexto das metodologias ativas, em que as relações interpessoais podem ocorrer pela forma inovadora de sua organização curricular e de seu planejamento das aulas.

Sendo assim, a partir da aproximação entre cibercultura e novo humanismo, entendemos que o conjunto dessa relação não se estabelecerá de forma linear ou fragmentada, nos reportando a uma compreensão a partir da Teoria da Complexidade (Morin, 2003).

A complexidade, contextualizada nessa reflexão, possibilitou projetar o entendimento de uma vivência acadêmica em que o Ser Humano busca compreender, em um contexto social de aprendizagem integral.



A ideia de que uma compreensão metodológica, precisa ser entendida a partir de forma conjuntural e holística, onde talvez, a homogeneização e repetição, não são os únicos elementos desse processo. Ao compreender a educação de forma complexa, um dos caminhos apresentados foi de compreender as metodologias, concatenadas as relações humanas, que fazem parte dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a complexidade contribui na reflexão sobre a importância da personificação, orientação e uma dinâmica de ensino e aprendizagem, no qual, nem sempre os mesmos meios utilizados nas aulas, terão os mesmos resultados. Também, o estudante, não é visto somente nos resultados obtidos no processo, mas também das competências e habilidades, desenvolvidas ao longo do percurso de sua aprendizagem. Nessa compreensão, a complexidade pode sustentar os elementos de uma base epistemológica para as metodologias, por entender que existe um conjunto de fatores, processos, movimentos, sensações, que vão, também, além de uma racionalização métrica nas práticas educacionais.

Cada estudante é único, tem vivências e experiências sociais e individuais, e por isso, desenvolve um percurso sociocultural atrelado a sua formação acadêmica, que precisa existir em uma dinâmica universitária ativa a essas vivências. A relação professor X aluno, se personifica em um conjunto de fatores, não somente estabelecidos em uma relação de transmissão de conhecimento por alguém que, ?supostamente? sabe, mas, por uma construção desenvolvida para, pelo e com esse sujeito.

Dessa forma, nos propomos a responder as questões centrais deste estudo, dentre as quais concluímos que sem uma sustentação epistemológica, o trabalho docente focado na cibercultura, com o uso das tecnologias digitais, não tem uma densidade necessária para o sentido ativo da aprendizagem. A conjuntura desses fatores configurou o que denominamos ser o Humanismo Digital na educação e que se apresenta a partir das intersecções entre Cibercultura, Novo Humanismo e Complexidade.

A partir do contexto de cibercultura, demarcado pela mutabilidade e flexibilidade de tempos e espaços, a ideia da aula passa a ser compreendida em uma relação sociocultural, em que as vivências de interação digital passam a fazer parte de um cotidiano acadêmico e no aprofundamento dos objetos de conhecimento. A aula expositiva perde sua exclusividade, mas não sua importância, no entanto, está relacionada com outras atividades de inovação, colaboração e troca de experiências. Nesse sentido, as disciplinas EaD da Graduação Ativa, contribuem para essa aproximação e experiência de uma vivência da cibercultura no ensino. Nesse contexto, o percurso de aprendizagem desenvolvido pelo estudante da graduação ativa no decorrer desse componente curricular, dinamiza as relações de Ambiência Digital que esse traz consigo.

O Humanismo Digital constitui-se como uma possibilidade epistemológica às Metodologias Ativas, como uma compreensão filosófico-humanista interdisciplinar ativa de aprendizagem. Diante desse humanismo, o professor e aluno são compreendidos de forma multidimensional no seu desenvolvimento acadêmico. Podemos dizer que a compreensão desse humanismo na prática educacional, não é pautada exclusivamente por competências cognitivas, pois a vivência da "intersecção" do Humanismo Digital desafia a Universidade para um processo formativo, em que se tem um contexto social tecnológico emergente, mediado por relações humanas midiáticas e facilidade de acesso à informação e à comunicação, superando o instrucionismo para o campo epistemológico. Afinal, o Humanismo Digital também tem seus contrastes que implicam na formação humana e enquanto uma realidade apresentada à educação, precisa ser melhor compreendida.

Nesse sentido, despertamos para esse desafio, que consiste na reinvenção da Universidade do Séc. XXI, que não nega em nenhum momento o caminho percorrido até a contemporaneidade, mas precisa se reinventar, nos diferentes contextos em que está inserida, como por exemplo, no apresentado durante a Pandemia da Covid-19.



Mas quais então seriam os caminhos para materializar esse Humanismo Digital e não ficar na inércia de uma teorização distante da vivência acadêmica e comunitária? Nosso percurso ocorreu por meio de um conjunto de etapas, dentre as quais, tivemos as temáticas pesquisadas no estado do conhecimento, as revisões de literatura, a pesquisa dos PPCs e pesquisa de campo da Graduação Ativa na URI Erechim. Dentre as categorias analisadas, inicialmente a ?ambiência digital? despertou o interesse por compreender mais profundamente o entendimento docente em relação a sua apropriação e aproximação para com o ?mundo digital?. A leitura que tivemos nos fez refletir sobre como o professor vivencia a relação cotidiana com as tecnologias digitais e transcreve ou não essa para suas práticas educacionais. Esse momento foi fundamental para compreender as diferentes apresentações contextuais da cibercultura na vida em sociedade, em especial, nas experiências docentes.

O Humanismo Digital, enquanto matriz para se pensar uma metodologia ativa, impreterivelmente, precisa dialogar com a ?ambiência digital? desse docente na sua prática educacional. Entendemos que os efeitos dessa ambiência podem trazer consequências para a vivência educacional do estudante na relação com os objetos do conhecimento. Se o professor não compreender as possibilidades que essa relação tem, na sua vivência pedagógica, podemos incorrer em práticas educacionais que compreendem de forma maniqueísta a conexão ou desconexão digital.

No que compreende a segunda categorização, sobre as ?tecnologias digitais?, entendemos que a percepção educacional dessas pode incorrer no instrumentalismo pedagógico quando são vistas apenas como mais um recurso para o desenvolvimento das aulas. Epistemologicamente, entendemos que elas vão muito além, pois criam relações imensuráveis e de atribuição interna e externa para com a IES e o desenvolvimento da aprendizagem. Podemos negar essas possibilidades no desenvolvimento de uma educação alicerçada a comunidade, quando em nossos cotidianos de trabalho, família, amigos, as tecnologias digitais pautam essas relações? É a universidade alheia a esse movimento, ou possibilita caminhos possíveis para essa relação? Em que pese as características das tecnologias digitais, é importante entender que as ?ferramentas digitais? vão muito além de um conceito de ?ferramenta?. As tecnologias digitais ampliam espaços, tempos e movimentos pedagógicos, em que, ao experimentá-las, evidenciamos essa necessidade de repensar a educação a partir do Humanismo Digital, em que as tecnologias digitais têm sua demarcação sociocultural.

Uma intencionalidade pedagógica que entende as tecnologias digitais, como parte de um processo educacional, pode buscar na base do Humanismo Digital a referência para uma prática ativa da aprendizagem. Entendemos que o Humanismo Digital traz possibilidades para ressignificar essa relação docente com as tecnologias digitais quando inicialmente nos convida a compreender as relações da cibercultura e da educação.

Ao aproximar a ideia do Humanismo Digital com a categoria ?Epistemologia da Educação? despertamos o interesse quanto à releitura de quais são os fundamentos epistemológicos que circundam as metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. A pesquisa nos apresentou uma necessidade de fundamentação teórica por parte dos docentes para com as metodologias ativas, pois observamos uma tendência de um instrumentalismo metodológico no uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a interpretação de uma epistemologia da educação consiste, inicialmente, na possibilidade de apresentar criticamente uma sustentação teórica às Metodologias Ativas, diante do contexto emergente vivenciado na atualidade.

Na categoria ?Metodologias Ativas? esse movimento de uma reinvenção dos espaços e ideais da formação no Ensino Superior foram se evidenciando. Com a presença marcante na Graduação Ativa da IES, nos projetos de cursos e com a prospecção da inovação, encontramos fundamentos para configurar

um sentido ao Humanismo Digital.

Entretanto, não é necessário ao docente uma base epistemológica que dê sustentação às suas práticas educacionais frente ao contexto educacional marcado pelo uso exacerbado de tecnologias digitais? É possível compreender o processo de ensino e aprendizagem pautado por uma metodologia ativa mediante ao Humanismo Digital que se apresenta no contexto midiático e mutável das relações humanas? Ou que tais práticas, com recursos digitais na proposta da centralização do estudante, não se esvaziaram em um pragmatismo metodológico?

As Metodologias Ativas, prospectadas na Graduação Ativa, incitam um planejamento acadêmico, em que os sujeitos de aprendizagem, na sua prática educacional, transitam por diversos espaços e interações de construção de competências e habilidades voltadas para a formação profissional.

O Humanismo Digital na sua intersecção possibilita repensar a dinâmica da construção dos espaços de aprendizagem. Esse entendimento, a priori, instiga na formação acadêmica, a uma mudança de postura para com as ?crenças? estabelecidas no fazer universitário ao longo dos séculos. As mudanças sociais são emergentes e com elas as demandas sociais estão acompanhadas. Diante ao Humanismo Digital, presente na sociedade contemporânea, temos um repertório de possibilidades para desenvolver nossas práticas educacionais pautadas por tecnologias digitais.

Por fim, na tentativa de evidenciar práticas que pudessem compreender uma materialização desse humanismo, na categoria ?Organização Didática dos PPCs? nossas inquietações foram se evidenciando. Em especial, a partir do planejamento apresentado ao PI, TDE e Disciplinas EaD.

No PI encontramos uma característica, dentre outras, representada pela vivência na Universidade do acadêmico por meio de um projeto com características inter/transdisciplinares, em que a prática de seminários, trabalhos coletivos e temáticas voltadas para o campo de formação acadêmico podem amplificar e qualificar significativamente o processo de formação superior.

Com relação ao TDE, sentimos que sua proposta tem a possibilidade de dinamizar a relação do estudante com o meio no qual está inserido. Essa vertente de conexão com o ?mundo do trabalho?, desenvolve habilidades para uma integração entre Universidade e Comunidade.

Nas Disciplinas EaD observamos uma inserção maior do acadêmico e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, em que esse é desafiado a criar espaços alternativos de estudo. Essa aproximação digital, já presente no seu cotidiano, pode ser convertida enquanto possibilidade de geração de conhecimento.

Tais inquietações, despertadas pelo estudo das categorias da pesquisa, impulsionaram a composição da ideia desse Humanismo Digital na educação. Ao transcrever essa vivência compreendemos que não há uma discussão final para esse Humanismo Digital e, por isso, o trabalho desenvolvido nos impulsiona a pensar os caminhos futuros da educação.

A humanidade está em constante transformação e as relações que esse humanismo apresenta, vão além de uma esfera estritamente acadêmica sendo a partir da dinâmica de sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao Humanismo Digital se apresentam inúmeras possibilidades de composição epistemológica para metodologias ativas com tecnologias digitais. Um exemplo pode ser compreendido na vivência universitária a partir do ?Metaverso?, das aprendizagens por simulação, gamificação, dentre outros.

A vivência do Humanismo Digital na educação carrega consigo também uma proposição de atualização das características desse próprio humanismo, em que uma humanização, em meio ao mundo digital, infere repensar um conjunto de fatores. Talvez, essa proposição humanista já sentida nas instituições pode convergir em ciclos de atualização organizacional, quanto às relações entre o ensino e aprendizagem.

À Universidade cabe, manter sua missão de aproximar a ciência da comunidade, sendo integrada a essa comunidade e despertando estruturalmente seus espaços de formação onde a aula na sala de aula pode

ser mais um dos espaços de aprendizagem. No Humanismo Digital a educação é vivenciada em diferentes tempos e espaços e o ensino e aprendizagem são ativos e partem desse pressuposto na prática das metodologias ativas.

Nessa defesa, a tese do Humanismo Digital, enquanto matriz filosófica, para se pensar, epistemologicamente, as metodologias ativas que utilizam de tecnologias digitais, tem a intencionalidade de contribuir para as novas práticas e vivências educacionais docentes. Além disso, inspirar a inovação e a prospecção de Metodologias Ativas com tecnologias digitais carregam consigo um "espírito" de humanização da educação.

Sobretudo, entendemos que os desdobramentos deste estudo que envolve o Humanismo Digital podem despertar reflexões para os demais segmentos da sociedade, podendo ser reinterpretado o Humanismo Digital na escola, nas organizações, empresas e instituições sociais, que ao utilizar as tecnologias digitais podem compreender esse processo de humanização que circunda as TDICs e que está cada vez mais presente no contexto global de avanço tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Costa, Fernando; VISEU, Sofia. Formação ? Acção ? Reflexão Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267298268>. Acesso em: 13 dez.2020.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). Integração das tecnologias na educação: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

Alonso, Katia Morosov e Silva, Danilo Garcia da. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO|ON-LINE : O CENÁRIO DAS PESQUISAS, METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143 [Acessado 2 Janeiro 2023], pp. 499-514. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200082>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Temas de filosofia / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins ? São Paulo : Moderna, 1997.

As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. ? Porto Alegre: Penso, 2018

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZARIAN, J. O problema da Verdade. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1988.

BERBEL Neusi Aparecida Navas: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

Bezerra, Benilton. Tecnologias digitais, subjetividade e psicopatologia: possíveis impactos da pandemia. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]. 2020, v. 23, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 495-508. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>>. Epub 30 Out 2020. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p495.4>.

BRITTO, Rovilson R. Cibercultura: sob o olhar dos Estudos Culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

Bruno, Adriana Rocha **Formação de professores** na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências / Adriana Rocha Bruno. - Salvador:

CARR, N. A geração superficial : o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 2011.

CASTELLS, M. O poder da identidade. Editora Paz e Terra, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade: e agora, professor. Curitiba : CRV, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acessado em: 09 de jul.2018.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 29 Dezembro 2022], pp. 1191-1207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623646599>>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Kant & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, P. Desafios modernos na educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Horizontes reconstrutivos, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins. Fontes, 2003.

DESLANDES, SUELY, COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 11 [Acessado 3 Janeiro 2023], e00223120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 29 dez. 2022. EDUFBA, 2021 em 07 mai 2018

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso. Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. Educação em quatro dimensões:
FLICKINGER, H. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans ? Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica ? Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

Gil. Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa, Atlas, 4ed. São Paulo: 2002.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social . Madrid: Taurus, 1987.

HARARI, Yuval Noah. 21 Lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.

INEP/MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Brasília- DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/c_urso_reconhecimento.pdf Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JAMES, W. The Principles of Psychology. Chicago: EncyclopÆdia Britannica, Inc, 1890.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

KANT. Sobre a Pedagogia. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma sociedade em transformação. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LASTA, E.; BARICHELLO, E. M. M. da R. A Práxis reflexiva das relações públicas no contexto da sociedade midiaticizada: uma proposta teórico-prática para o ensino em ambiências digitais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 24, n. 2, p. ID25353, 2017. DOI: 10.15448/1980-3729.2017.2.25353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25353>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÉVY, P. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa ? São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. 34. ed. São Paulo, 2011.

MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n .4, p.3-8, out-dez. 2002.

MASSETO, Tarcisio Marcos. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração ? FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR - ISSN 1984-5294 ? Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sobre a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso: 09.dez.2020

Modelski, Daiane, Giraffa, Lúcia M. M. e Casartelli, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 29 Dezembro 2022], e180201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>>. Epub 18 Mar 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Ver.

Atual- Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

MORIN. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOSER, Alvino. A transformação digital: o futuro no presente da educação. ? Palmas, TO: EDUFT, 2021

NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICs nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. Profissão professor. Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

OLIVEIRA, Ivanilde. MACEDO, Sílvia Sabrina de Castro. Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens/ Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Macedo. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

PLATÃO. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE. G. História da Filosofia: do humanismo a Kant. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação; SEED, 2012

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Administração ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2870/CUN/2020 -

Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2858/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2872/CUN/2020 ? Erechim e Frederico Westphalen/RS: URI 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2903/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim e Frederico Westphalen ? Santo Ângelo/RS: URI, 2020

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2899/CUN/2020. Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica - Graduação Ativa. Resolução Nº 2880/CUN /2020 - Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Mecânica ? Graduação Ativa REsolução Nº2881/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária ? Graduação Ativa Resolução Nº 2859/CUN /2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Educação Infantil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2902/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico de Educação Física ? Licenciatura ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3079/CUN /2021,Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Biomedicina ? Graduação Ativa .Resolução Nº 3049/CUN/2021, Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Ciência da Computação ? Graduação Ativa. Resolução No 2860/CUN/2020. Erechim e Santiago/RS:URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física ? Bacharelado ? Graduação Ativa. Resolução Nº 3080/CUN/2021, Erechim/RS: URI, 2021.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2879/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2882/CUN/2020 - Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química ? Graduação Ativa.Resolução Nº 2883/CUN /2020, Erechim/RS: URI, 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição ? Graduação Ativa. Resolução Nº3081/CUN/2021. ? Câmpus de Erechim/RS: URI, 2021

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ? Anos Iniciais ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2901/CUN/2020.? Câmpus de Erechim/RS: URI 2020.

URI.Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia ? Graduação Ativa. Resolução Nº 2900/CUN/2020 ? Câmpus de Erechim/RS:URI, 2020.

URI. Regulamento da Comissão Própria de Avaliação. Resolução no 2623/CUN/2019.URI - Erechim/RS: URI, 2019.

URI. Núcleo de Internacionalização da URI.Resolução no 2734/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Normas para a Inovação Acadêmica. Resolução no 2736/CUN/2019. Erechim/RS: URI, 2019

URI. Regulamento sobre o Trabalho Discente Efetivo. Resolução no 2750/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Núcleo de Inovação Acadêmica da URI.Resolução no 2761/CUN/2020. Erechim/RS: URI, 2020.

URI. Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da URI.Resolução no 2771/CUN/2020. Erechim/RS: URI,2020.

URI. Manual do Projeto Integrador ? Ensino Presencial. Resolução no 2822/CUN/2020. Erechim/RS: URI ,2020.

VARIS, Tapio. TORNERO, José Manuel Pérez. Alfabetización Mediática Y Nuevo Humanismo. UNESCO, Barcelona, 2012

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997

APÊNDICES

Idade _____ Data _____

3) Assinale como você avalia o seu domínio, sobre ferramentas digitais, e a sua aplicabilidade, para um ensino aprendizagem voltado para a interatividade e colaboração com os alunos?

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)



() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório

b) Atualmente

() Excelente () Muito Bom () Bom () Regular () Insatisfatório

4) Quais ferramentas digitais você utilizou com maior frequência nas suas aulas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Antes da Pandemia (período anterior a 2020)

() Retroprojeter e Slides () Google Classroom () Google meet

() WhatsApp () Socrative () Mentimeter () Podcasting

() Videos de Youtube () Microsoft Teams () Videos gravados no OBS estúdio

() Facebook () Canvas () Sistema Totvs da Universidade

b) Durante o período de pandemia (semestres 2020/01 - 2020/01 e 2021/01)

() Retroprojeter e Slides () Google Classroom () Google meet

() WhatsApp () Socrative () Mentimeter () Podcasting

() Videos de Youtube () Microsoft Teams () Videos gravados no OBS estúdio

() Facebook () Canvas () Sistema Totvs da Universidade

() Outros _____

6) Você ministra aulas com a Graduação Ativa?

() Sim() Não

Se sim. Quais são os desafios no desenvolvimento do Trabalho Discente Efetivo?

7) Você trabalha com o Projeto Integrador na Graduação Ativa?

() Sim() Não

Se sim. Na sua compreensão quais são os maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Integrador?

8) Você trabalha com disciplinas no formato em EAD nos cursos presenciais de Graduação ativa?

Se sim. Quais são seus maiores desafios?



() Sim () Não.

Se sim, Qual?

() Devam seguir somente presencial;

() Devam seguir somente presencial e ter aulas gravadas para os alunos assistirem posteriormente;

() Devam ser somente semipresencial (híbridas) ? no formato aula Invertida com o uso do Google Meet e Classroom;

() Devam ser no formato Híbrido (com o uso do Google Meet e Classroom) e Presencial;

() Devam seguir no formato Presencial: Híbrido (Com uso do Google Meet e Classroom) e ter cursos em 100% EAD.

() 100% em EAD

11) Você utiliza, ou já utilizou, metodologias ativas em sala de aula?

() Sim () Não

Se sim, marque quais:

() Design Thing

() Cultura Maker

() Aprendizagem baseada em Problemas

() Aprendizagem baseada em projetos

() Sala de aula invertida

() Aprendizagem entre pares

() Gamificação

() Outras

Quais? _____

12) Que ferramentas tecnológicas você acha útil para auxiliar o professor nas avaliações:

() Banco de questões para elaboração de testes

() Software para correção dos testes

() Debate entre os alunos

() Outros. Quais? _____

16) Você utilizava tecnologias ou ferramentas digitais, para realizar suas avaliações antes da pandemia?

() Sim. Quais? _____

() Não

18) Pretende utilizar, após a pandemia, alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas?

() Sim. Quais? _____



() Não

20) Você acredita que o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas são essenciais para uma educação mais colaborativa, interativa e inovadora?

() Concordo plenamente

() Concordo parcialmente. Por quê? _____

() Discordo plenamente. Por quê? _____

21) Qual a sua compreensão em relação ao aprender do aluno?

22) Quais tecnologias você utiliza na sua vida familiar?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

22.a) Quais dessas você utiliza no seu planejamento de aula?

() Whats App() Twitter() YouTube

() Facebook () Linkedin () TikTok

() Instagram() Google Meet() Outra _____

23) Você costuma criar as suas aulas?

() Sim

() Não

23.a Se a resposta for sim. Quais ferramentas digitais ou metodologias ativas você utiliza para criar suas aulas?

ANEXOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA 01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO 03
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ 03
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO) 01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA 02
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 01
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ 03
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA 01
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01

INSTITUIÇÃO DE ENSINOTRABALHOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL03

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU 02

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR TRABALHOS
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS01
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO01
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ) 01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 05
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL01
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE08
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ02
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO 09
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS 01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO06
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ01
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO02
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL 08
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO02
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO 02
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA09
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL01
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA 01
UNIVERSIDADE DE SOROCABA 02
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)01
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO01
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 04
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA05
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 46
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE01
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE 02
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 04
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 03
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 02
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA 01
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (31) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 25



(4) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS09
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 02
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 14
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO 04
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 05
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA 01
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL07
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 01
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 02
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO 03
UNIVERSIDADE LA SALLE 06
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL 05
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 01
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO01
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES05
UNIVERSIDADE TIRADENTES 07
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA 02
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA 01

Título Autoria Ano Palavras-ChaveProgramaInSTITUIÇÃO

Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais de educação, ciência e tecnologiaRoberta Pasqualli 2013Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; **Formação De Professores**; PedagoEducação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Uma visão sobre as estratégias do ensino de programação no brasil como resposta às demandas da ciberculturaRoni Costa Ferreira2017Tecnologia Educacional;Ensino De Programação;Metodologias Ativas ;Letramento Digital;Programação De ComputadoresCIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (31022014005P0)CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA



A cooperação intelectual entre os discentes na educação online: um método em ação Silvana Corbellini 2015 Cooperação; Epistemologia Genética, Educação Online; Mapas EDUCAÇÃO (42001013001P5) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos Sidinei De Oliveira Sousa 2015 Blended Online POPBL, Metodologias Ativas, PBL, Projetos. EDUCAÇÃO (33004129044P6) UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Metodologias ativas no ensino superior: o olhar sobre a formação docente ? o caso de uma instituição privada Christianne Barbosa Stegmann 2019 Ensino Superior; **Formação De Professores**; Metodologias Ativas. EDUCAÇÃO (33006016005P7) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafio Robinalva Borges Ferreira 2017 Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes ; Avanços; Desafios EDUCAÇÃO (42005019001P0) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do ceará fortaleza 2019 Paula Patricia Barbosa Ventura 2009 Metodologias Ativas; Prática Docente; Tecnologias Digitais; Gestão Pedagógica. EDUCAÇÃO (22001018001P9) UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades Bruno Amarante Couto Rezende 2018 Gamificação; Metodologias Ativas; Práticas Docentes; Formação Docente; Ensino E Aprendizagem EDUCAÇÃO (32073011002P9) UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos Marcelo Da Silva Reis Candido 2018 Metodologias Ativas ; Aprendizagem Significativa; Inovação; Educação Superior; Saberes Pedagógicos EDUCAÇÃO (32073011002P9) UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI

Docência e tecnologias: um estudo de caso do uso das metodologias ativas nos cursos superiores tecnologicos da universidade Tiradentes Nataniel Pimentel Barreto 2019 Metodologias Ativas; Tecnologias Da Informação E Comunicação; Formação Docente EDUCAÇÃO (27002012003P1) UNIVERSIDADE TIRADENTES

Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano Delle Cristina Pereira Pupin 2018 Metodologias Ativas; Nova Metodologia; Ciências Contábeis; Ética E Estética; Cuidado De Si E Do Outro EDUCAÇÃO (33050015004P1) UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior Livia Raposo Bardy Ribeiro Prado 2018 Inovação Na Educação Superior; E-Learning; M-Learning; B-Learning; Abordagem Construcionista Contextualizada E Significativa; Formação Docente Permanente EDUCAÇÃO (33004129044P6) UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)

Titulo Autoria Ano Palavras-chave

O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação Leandro de Proença-Lopes ; Fellipe de Assis Zaremba 2013 Revista Historia de La Educación Latinoamericana ; Políticas Educacionales ; Cultura Escolar ; Modelo de Competencias ; Crisis de La Educación ; Desencantamiento de La Educación ; Epistemología de La Educación ; Education La crítica de Rancière a la educación moderna Graciela Rubio 2014 Educación Moderna ; Epistemología de

La Educación ; Enfoques Críticos ; Saber Pedagógico ; Modern Education ; Epistemology of Education ; Critical Approaches ; Pedagogical Knowledge ; Educação Moderna ; Epistemologia Da Educação ; Abordagens Críticas ; Conhecimento Pedagógico

A Epistemologia na **Formação de Professores** de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente Thesing, Mariana Luzia Corrêa ; Costas, Fabiane Adela Tonetto2017Educação Especial ; **Formação de Professores** ; Epistemologia Da Educação

Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários Gustavo Souza Santos ; Ronilson Ferreira Freitas ; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis ; Josiane Santos Brant Rocha2015Cibercultura ; Educação ; Educação a Distância ; Comunicação

A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdosZanetti, Daniela2011Compartilhamento ; Convergência ; Cibercultura

A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXIGilson Cruz Junior ; Erineusa Maria Da Silva2010Cuerpo ; Cibercultura ; Juegos Electrónicos

Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnicaRifiotis, Theophilos 2012Ciberespaço - Aspectos Sociais ; Cibercultura ;

Humanidades digitales, dejarlas serCuartas-Restrepo, Juan Manuel2017Education & Educational Research ; Humanidades Digitales ; Cibercultura ; Humanidades En Vilo ; Tecnologías de La Información ; Humanidades Digitais ; Cibercultura ; Humanidades Em Suspense ; Tecnologias Da Informação ; Digital Humanities ; Cyberculture ; Humanities on the Edge ; Information Technologies ; Education

Cultura digital e educação: a **formação de professores** no atual contexto informacionalClaudio Zarate Sanavria2019Colaboração ; Ciberespaço ; Cibercultura ; Social Sciences (General)

Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia Elisabete Cerutti ; Arnaldo Nogaro2017Ensino Superior. Ação Docente. Tecnologia ; Education

PPCs Graduação Ativa

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Biomedicina

Ciências Biológicas

Ciência da Computação

Ciências Contábeis

Direito

Educação Física - Bacharelado

Educação Física - Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia Elétrica

Engenharia Química

Engenharia de Alimentos

Engenharia Mecânica

Engenharia de Produção

Medicina Veterinária

Nutrição

Pedagogia - Anos Iniciais



Pedagogia - Anos Finais
Psicologia

Categorias Questões Analisadas

Ambiência Digital 3(a), 3(b), 18, 22

Tecnologias Digitais 4, 16

Epistemologia da Educação 5, 9, 23, 23(a)

Metodologias Ativas 11, 11(a), 20, 20(a), 21

Organização Didática dos PPCs (PI, TDE e EAD) 6(a), 7, 8, 10

CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração

Agronomia

Arquitetura e Urbanismo

Ciências da Computação

Educação Física Bacharelado

Educação Física Licenciatura

Engenharia Civil

Engenharia de Produção

Engenharia Elétrica

Engenharia Mecânica

Engenharia Produção

Engenharia Química

Engenharia de alimentos

Medicina Veterinária

Pedagogia Anos Finais

Pedagogia Anos Iniciais

Nutrição

Psicologia

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: ? O Sentido epistemológico das práticas educacionais no contexto da cibercultura: A metodologia ativa e o humanismo digital no ensino superior?, que tem por objetivo Geral: reconhecer o ponto de intersecção epistemológico entre Humanismo Digital, ?Metodologias Ativas? e ?Cibercultura?, em uma instituição de Ensino Superior, no contexto de uma ?Graduação Ativa? em sua estrutura pedagógica e de espaços de aprendizagem. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Elisabete Cerutti e contará ainda com o aluno Fernando Battisti, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU (Nível de Doutorado). Em face a este estudo, temos ainda, correlatos a esta pesquisa duas outras proposições que dialogam via Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. O primeiro deles está sob responsabilidade do pesquisador André Luís Dalla Costa, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Ferramentas digitais associadas à educação 5.0: Quais tecnologias podem estar presentes na prática pedagógica do professor do futuro visando o ensino superior??. Tal proposição tem como objetivos específicos: analisar a compreensão sobre letramento digital com professores do ensino superior e a relação com as tecnologias digitais nas metodologias ativas; pesquisar quais tecnologias digitais e metodologias ativas podem estar presentes no



cotidiano dos professores de ensino superior em relação as aplicadas na educação 5.0 e investigar quais ferramentas digitais podem fazer parte do contexto educativo para que a educação 5.0 seja cada vez mais presente no ambiente universitário. Já a segunda pesquisa correlata é do pesquisador Glênio Luis de Vasconcellos Rigoni, mestrando em Educação e tem como tema de pesquisa: ?Avaliações da aprendizagem em cursos de engenharia durante a pandemia: estudo de caso em uma universidade comunitária no norte do Rio Grande do Sul?, apresentando como objetivos específicos: verificar se houve acréscimo ou supressão de instrumentos avaliativos, durante a pandemia, em relação ao que vinha sendo utilizado; identificar formas de avaliações remotas, que foram entendidas com maior efetividade, e possam ser alternativas às avaliações presenciais; descrever abordagens de avaliações qualitativas, em que possam ser utilizadas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a personalização da avaliação e antever como se darão as avaliações em período pós pandemia, tomando como base as práticas mais assertivas, para qualificar o processo de avaliação da aprendizagem. Ressaltamos que os três estudos possuem a mesma base conceitual e são orientados pela professora Elisabete Cerutti. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais no que diz respeito a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a inserção das Metodologias Ativas na Educação Superior e contexto de cibercultura contemporâneo. Os resultados, dos questionários aplicados durante a coleta de dados, permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por cinco anos e, após, inutilizados (por meio de fragmentação) e encaminhados para a reciclagem, conforme orienta a Lei de Gestão Ambiental vigente. No que se refere ao tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 20 minutos. Com relação aos resultados obtidos por essa pesquisa, poderão ser apresentados em eventos como congressos, seminários, dentre outros. Todas as informações que se referem aos dados que foram obtidos pela pesquisa em relação a sua participação serão confidenciais e sigilosas, não sendo identificado a sua identificação