Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional
Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional

MAGNUN BEZERRA DE SOUSA

METODOLOGIAS ATIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE TURISMO DA UFPB À LUZ DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DISSERTAÇÃO

João Pessoa / PB
2022

MAGNUN BEZERRA DE SOUSA

METODOLOGIAS ATIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE TURISMO DA UFPB À LUZ DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa de Gestão Governamental e Social, como como exigência final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo, Dra.

João Pessoa / PB

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrando **MAGNUN BEZERRA DE SOUSA** como requisito para obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional, área de concentração em Gestão Pública e Cooperação Internacional, linha de pesquisa em GESTÃO GOVERNAMENTAL E SOCIAL.

Aos treze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e dois, às oito horas, reuniu-se na Plataforma Zoom sob o link https://us02web.zoom.us/j/89321240519?pwd=k_xf5DuYC4EVk1tYglzKzNUJbgm GBE.1, a Banca Examinadora composta pelos membros: Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo (Orientadora), Dr. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho (Membro Interno) e Dr. Anielson Barbosa da Silva (Membro Externo), para julgar a dissertação de **MAGNUN BEZERRA DE SOUSA** intitulada "METODOLOGIAS ATIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE TURISMO DA UFPB À LUZ DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA", para obtenção do grau de mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional. O desenvolvimento dos trabalhos seguiu o roteiro de sessão de defesa realizado pelo(a) presidente Profa. Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo. Após haver analisado o referido trabalho e arguido o candidato, os membros da Banca Examinadora deliberaram por unanimidade e atribuíram o conceito: (X) aprovado, ( ) insuficiente, ( ) reprovado.

Observações da Banca:

__ A banca ressaltou a relevância do trabalho para área e fez algumas solicitações de ajuste no trabalho, conforme segue:
1 alinhar o problema ao objetivo de pesquisa;
2 reestruturar os tópicos da seção dos Procedimentos Metodológicos;
3 alterar o tipo de pesquisa de 'Estudo de caso' para 'Metodologia Qualitativa Básica'.

Proclamado o resultado, o presidente da banca examinadora encerrou os trabalhos, e para constar, assinou a presente ata, em duas vias, juntamente com os demais membros da banca examinadora e o mestrando.

Documento assinado digitalmente
ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO
Data: 14/07/2022 09:18:28-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Profa. Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Orientadora/Presidente da Banca Examinadora – PGPCI/UFPB

Documento assinado digitalmente
Ana Lucia de Araujo Lima Coelho
Data: 13/07/2022 16:24:47-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Prof. Dr. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Examinador Interno – PGPCI/UFPB

Documento assinado digitalmente
ANIELSON BARBOSA DA SILVA
Data: 14/07/2022 00:16:03-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Examinador Externo – UFPB

Documento assinado digitalmente
MAGNUN BEZERRA DE SOUSA
Data: 14/07/2022 14:57:56-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Magnun Bezerra de Souza
Discente

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725m Sousa, Magnun Bezerra de.
Metodologias ativas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no curso de turismo da UFPB à luz da aprendizagem significativa / Magnun Bezerra de Sousa. - João Pessoa, 2022.
115 f. : il.

Orientação: Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA. 2. Metodologias ativas. 3. Aprendizagem significativa. 4. Turismo. I. Bispo, Ana Carolina Kruta de Araújo. II. Título.

UFPB/BC CDU 37.018.43:004(043)

Elaborado por WALQUELINE DA SILVA ARAUJO - CRB-15/514

AGRADECIMENTOS

Nada somos sem aqueles que nos mobilizam e nos apoiam. A gratidão além de uma obrigação moral é uma representação da justiça. Gostaria de evidenciar para todos, e são muitos, os meus agradecimentos, mas não há espaço, aqui, para o volume de afetos correspondentes à imensidão de pessoas que eu tanto reverencio, mas há em meu coração. Nesse momento, expresso-me para aqueles que contribuiram diretamente com esse trabalho. Guio-me pela sensibilidade e agradeço:

À minha querida orientadora, **Profa. Ana Carolina Kruta**, cujo espirito imponente e seu elevado valor profissional foram um dos motivos da minha escolha para me guiar. E além disso, desapontá-la seria para mim um grande fardo, pois para aqueles que admiramos queremos sempre oferecer o orgulho como sentimento fundamental. Obrigado por respeitar a minha autonomia e as minhas ideias. E por me apresentar caminhos com cada apontamento e melhoria do trabalho. Obrigado por ter me feito progredir intelectualmente.

Aos membros avaliadores: **Profa Ana Lúcia Coelho**, muito dedicada e competente; com seu olhar clínico e poder sobre os detalhes, possibilitou-me, em nossas vivências no estágio docência, ter a certeza da docência como minha profissão. Ainda, detém muita valentia no olhar e polida elegância ao tratar os discentes. Ao **Prof. Anielson Barbosa**, que foi escolhido para analisar o trabalho pela sua força e refinamentos intelectuais. Inclusive, seus feitos no Observatório de Pesquisa e Prática em Administração (OPPA) representaram fonte de inspiração para a reelaboração do LETH. Obrigado, a ambos, pelas críticas construtivas ao meu trabalho. Acredito ser o principal momento, em termos de riqueza, da nossa formação. Obrigado por alavancarem as minhas compreensões, bem como por me mobilizarem na direção das irmersões do pensamento.

Aos **Docentes e Discentes do Departamento de Turismo e Hotelaria**, pelos quais nutro respeito e admiração. Em especial aos que participaram da minha pesquisa.

Ao **Prof. Elbio**, meu querido amigo, e que me ensinou muito sobre negociação, sobre sofisticação do pensamento e energiza a minha autoestima. E ainda contribuiu como tradutor para espanhol dos resumos desta dissertação e de um artigo, fruto dessa dissertação.

À **Profa. Ana Valéria**, que logo nas minhas pretensões iniciais de fazer esse mestrado, ajudou-me com um sopro de generosidade, apontando possibilidades e revisando o projeto, a movimentar meu pequeno barco para alto mar.

Aos **professores do PGPCI**, que com as suas maestrias, à luz de Espinoza, mostraram-me o caminho pelo qual melhor se dirigir ao verdadeiro conhecimento das coisas.

Ao **Prof. Antõnio Gomes**, generoso, foi o primeiro a me incentivar e a realçar as minhas qualidades, pelo qual tenho carinho permanente.

Ao Magayo, querido amigo, pelas adaptações para a lingua inglesa. E pelas inúmeras discussões sobre a metodologia científica.

. À minha esposa, **Kalina**, sua incomensurável companhia e amizade representam para mim o alvorecer sobre a escuridão, a força sobre a fraqueza. Ajudou-me com suas leituras, seus comentários, sua permanente companhia e tudo o que suporta quem está junto de quem faz uma pós-graduação... Quem seria eu sem ela? Quem sou, eu sei!

Aos meus pais, **Ana e Iranildo**, sem os quais eu não teria nascido nem teria sido criado como fui. Ao meu amado Avô (in memorian), **Izidro,** com quem aprendi sobre criterios éticos importantes para se ter em vida e com quem discutia pontos interessantes nos meus estudos da música, e a minha querida Avó **Iraci** (in memorian) que fez o que pôde para me criar.

Aos meus irmãos**, Thompson** (e a toda sua familia), **Thais**, **Thamires** e **Browning**, dos quais me orgulho e para os quais procuro ser fonte de inspiração. Ao meu sobrinho **Thomas** pelo qual tenho muito amor e fascinio pelo seu olhar atencioso e questionador. Ao meu sobrinho **Guilherme**, que é jovem e já demonstra muita força de pensamento.

Ao meu querido amigo e irmão **Felipe** que tanto me apoiou nessa vida, nem sei se hoje eu estaria aqui se não fosse todo o seu apoio e inspiração. E com quem aprendi muito sobre a generosidade e a bondade. Ao meu querido amigo e irmão **Hélio**, sou muito feliz de tê-lo por perto.

Ao **Miguel de Cervantes**, com quem aprendi que moinhos de vento podem ser dragões a se enfrentar em uma maravilhosa aventura!

RESUMO

Esta dissertação visa explorar as formas pelas quais a Aprendizagem Significativa (AS) se manifestou no uso de metodologias ativas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), no bacharelado em turismo oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Seguindo caminhos qualitativos, sob uma ótica exploratória, possui sua fundamentação teórica ancorada nos postulados do psicólogo estadunidense David Ausubel (1918-2008). Paralelamente, nele foram realizadas entrevistas online, do tipo semiestruturadas com docentes e um grupo focal com três discentes, todos ligados ao referido curso. O conjunto destas informações foi trabalhado, via análise de conteúdo, e os resultados observados daí sugeriram que os princípios da AS não são utilizados de forma taxativa nem entre os professores, nem nas percepções dos alunos sobre os processos de aprendizagem dos quais fazem parte. Com relação ao uso destas metodologias ativas com o apoio dos AVA, percebeu-se que há uma maior inclinação, nas práticas docentes, para o desenvolvimento de propostas de ensino interacionistas, ou seja, que levem em consideração fatores ambientais e orgânicos como sendo influenciadores das formações individuais. Por fim, os dados também sugerem que a dificuldade de operacionalização docente destes ambientes virtuais poderia ser minimizada se políticas institucionais de capacitação fossem mais fortemente aplicadas.

Palavras-chave: AVA, Metodologias Ativas, Aprendizagem significativa, Turismo.

ABSTRACT

This thesis seeks to explore the ways in which Significant Learning (SL) manifests itself in the use of active methodologies and Virtual Learning Environments (VLE), in the undergraduate program in tourism offered by the Federal University of Paraíba (UFPB), Brazil. Following a qualitative methodology of exploratory nature, the theoretical framework is anchored in the postulates formulated by American psychologist David Ausubel (1918-2008). At the same time, we conducted online, semi-structured interviews with faculty, and one focus group with students from the program in question. The information gathered was then analyzed, via content analysis, and it revealed that the principles of SL were not applied by professors exhaustively, neither were them identified in students' perceptions of the learning processes of which they are part. Regarding the use of these active methodologies being facilitated by VLE, it was noticed that professors were more inclined toward developing interactionist teaching approaches, that is, in considering organic and environmental influencers in individuals' formation. Finally, the data suggest that difficulties in teaching through VLE could be minimized if institutional training policies were more strongly applied.

Keywords: VLE, active methodologies, meaningful learning, Tourism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas entre teorias da aprendizagem.....23
Quadro 2 - Roteiro de entrevistas.....45
Quadro 3 - Roteiro para o grupo focal 46
Quadro 4 - Design da pesquisa.....48
Quadro 5 - Atributos do mapa conceitual 63
Quadro 6 - Conhecimentos prévios e níveis de compreensão.....69
Quadro 7 - Indicadores das percepções docentes e discente.....72
Quadro 8 - Busca de artigos na SciELO 99
Quadro 9 - Detalhamento da busca por assunto: CAPES 100
Quadro 10 - Síntese qualitativa/Capes 100
Quadro 11 - Estratégias de Busca. Web of Science 102
Quadro 12 - Critério de qualidade para a escolha dos artigos.....103
Quadro 13 - Síntese qualitativa/Web of Science.....103
Quadro 14 - Síntese qualitativa/Google acadêmico 106
Quadro 15 - Principais abordagens de periódicos internacionais 107
Quadro 16 - Lacunas teóricas declaradas pelos autores.....108
Quadro 17 - Estratégias de busca/ RSL AVA.....111
Quadro 18 - Critérios de inclusão dos artigos/RSL AVA.....112
Quadro 19 - Critérios de exclusão dos artigos/RSL AVA 112
Quadro 20 - Síntese descritiva dos trabalhos analisados/RSL AVA 113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Processo da aprendizagem significativa 21
Figura 2 - Continuum da teoria da autodeterminação 29
Figura 3 - Interdependência dos subsunçores na Aprendizagem Significativa 31
Figura 4 - Sincronismo conceitual entre metodologias ativas, AVA, e outras concepções 35
Figura 5 - Fluxograma Prisma 109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de palavras e termos principais 114
Gráfico 2 - Frequência de palavras e termos complementares 115

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CPC - Conceito Preliminar de Curso

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RSL – Revisão Sistemática da Literatura

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 13
2 REFERENCIAL TÉORICO 19
2.1 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 19
2.1.1 Potencial significativo do conteúdo. 24
2.1.2 Protagonismo do estudante 25
2.1.3 Conhecimentos preexistentes dos estudantes. 29
2.2 A MEDIAÇÃO DE ENSINO EM AVA 32
2.3 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO 33
2.4 EXEMPLOS DE METODOLOGIAS ATIVAS 36
2.5 ASPECTOS DE UM AVA EM UM CURSO SUPERIOR 38
2.5.1 Exemplos de partes estruturantes de um AVA 41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 43
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 43
3.1.1 Participantes 44
3.1.2 Processo de coleta de dados 44
3.1.3 Análise do material coletado 47
3.1.4 Design da pesquisa 48
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 50
4.1 AS PERCEPÇÕES E DEFINIÇÕES DE APRENDIZAGEM 50
4.2 AS PRÁTICAS METODÓLOGICAS EM AVA 52
4.3 AS FORMAS DE ESTÍMULO AO PROTAGONISMO 57
4.4 A ORGANIZAÇÃO E A EXPOSIÇÃO DE CONTEÚDOS 61
4.5 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICAS DOS SUBSUNÇORES 67
4.6 OS INDICADORES DAS PERCEPÇÕES 72
5. CONCLUSÃO 74
7. APÊNDICE A – Nota Metodológica 1: Pesquisas que Abordaram a Aprendizagem nos Cursos Superiores em Turismo 99
8. APÊNDICE b – Nota Metodológica 2: Pesquisas que Abordaram a Aprendizagem no Ensino Superior por meio dos AVA 111

1. INTRODUÇÃO

No decorrer do século XX, diversos teóricos da educação buscaram compreender a aprendizagem, bem como estabelecer condições para sua efetivação. Nesse cenário, o Behaviorismo radical representou uma das teorias da aprendizagem que marcaram as últimas gerações nas salas de aula e que ainda detém presença, tendo como um dos principais expoentes o psicólogo norte-americano Frederic Skinner (MOREIRA, 2012). Nessa concepção, a aprendizagem é resultante de fatores expressamente comportamentais, a partir de reforços positivos e negativos do ensino diretivo, além disso, têm-se a reprodução da fala dos professores como fator qualificador da compreensão. Em outros termos, os estudantes são passivos sobre o próprio processo de aprendizagem e a apreensão dos conteúdos sendo marcada pela memorização arbitrária e literal, ou seja, sem sentido imediato e de baixa retenção (BORGES et al, 2020; BRUSCATO; BAPTISTA, 2021).

Por outro lado, nos anos de 1960, a teoria da aprendizagem significativa, enunciada por David Ausubel, apresentou uma sofisticação dessa abordagem behaviorista. Nesse sentido, o autor propôs que a aprendizagem significativa poderia ser percebida, no tocante ao programa de ensino: pela retenção a longo prazo e pela compreensão substancial, isto é, clareza dos significados imanentes dos conteúdos (AUSUBEL, 2003; AGRA et al, 2019; DA SILVA, 2020; FRASSON; LABURÚ; DE FREITAS ZOMPERO, 2019; MUBAROK et al, 2022).

A teoria da aprendizagem significativa concatena três fatores: protagonismo do estudante; o potencial significativo do conteúdo, que é a organização e exposição inspirada nos fundamentos do mapa conceitual; e conhecimentos prévios dos estudantes, considerar o que o estudante já sabe, como ponto de partida do ensino, representa o fator central para que a aprendizagem significativa ocorra (AUSUBEL, 2003).

Tendo isso em vista, a partir de uma leitura dos dias atuais, têm-se que o espaço de convivência acadêmica entre professores e estudantes, antes definido majoritariamente de forma física, complementa-se de forma online, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), espaços pelos quais ocorrem as aulas, disponibilização de material e interação síncrona ou assíncrona. O conhecimento transmitido de maneira restrita e unidirecional se converteu em irrestrito e universal (MUCHUELO; VIEIRA; DE OLIVEIRA, 2021). Por isso, infere-se que as configurações concernentes ao planejamento do conteúdo, formas de estímulo, condução das aulas etc., implicam em adaptação e reflexão frente ao alcance da aprendizagem significativa. A partir dessa condição, os conteúdos devem ser apresentados sob diversas formas, respeitando um caminho de generalização para pontos específicos, que detenham sentido para os estudantes,

e que estimulem o seu protagonismo na aprendizagem. Sendo assim, haja vista que o AVA é uma ferramenta de ensino, entende-se que seus efeitos sobre os fatores defendidos da aprendizagem significativa estão condicionados às escolhas de estratégias e metodologias de ensino (MACHADO et al, 2018; MILL; SANTIAGO, 2021).

Além disso, salienta-se que a crise sanitária vigente, pandemia de covid-19, impôs um reforço de reflexão diante desse modelo de ensino-aprendizagem, pois a utilização de AVA, até aqui, tem sido decisiva para a manutenção do ensino superior no Brasil, bem como no restante do mundo. Os desafios inerentes a essa possibilidade tecnológica foram realçados na direção das questões de sua operacionalização, sobretudo, no tocante às metodologias adequadas, acessibilidade, domínio da tecnologia, dentre outros fatores (MOREIRA; HENRIQUES. BARROS, 2020). Assim, a aprendizagem que estava associada, preponderantemente, às salas de aula, passou a acontecer exclusivamente nos AVA, com aulas síncronas, de forma temporária. Dessa forma, caracterizou-se a modalidade de ensino remoto emergencial.

Então, enxerga-se uma oportunidade de discussão, já que a modalidade presencial no ensino superior federal, com exceção dos cursos de Medicina, está flexibilizada em até 40 por cento para ocorrer em práticas de ensino a distância pela utilização de AVA (BRASIL, 2019). Naturalmente, a finalidade educativa nos AVA pode ser vislumbrada sob diversos aspectos. Por exemplo, alguns estudos sugeriram alguns entraves para esse objetivo, como a familiarização com equipamentos e programas, conectividade à rede e instabilidade dos aplicativos (GROS; GARCIA; ESCOFET, 2012; REESE, 2015; ROSSING ET Al., 2012; SEIXAS, 2012). Também convém expor as questões da desigualdade social, pois uma grande parte dos estudantes brasileiros não possuem condições básicas de acesso à internet (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020)

Em outa via, tendo-se o AVA no processo de aprendizagem, convém refletir em metodologias e ações de ensino que apresentem consonância com as suas potencialidades. Sob esse preceito, vislumbra-se que as metodologias ativas de ensino, que priorizam o protagonismo, ensino lúdico, relações democráticas na partilha de ideias, entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, assim como o docente como mediador e resolução de problemas etc., apresentam pontos de convergência com a teoria da aprendizagem significativa e as facilitações promovidas pelos AVA, uma vez que esses estímulos são considerados nessas três dimensões. Sob esse alinhamento construtivo (HOUGHTON, 2004), como prática nos espaços de aula, entende-se que há indícios que apontam para uma formação acadêmica de qualidade, conforme os moldes defendidos nesse trabalho (BARBOSA; DE MOURA, 2013; FONSECA; MATTAR, 2017).

Diante da impossibilidade de uma pesquisa cientifica tratar da universalidade dos aspectos de um dado fenômeno social, em *Ceteris Paribus*, pretende-se tratar aqui, norteando-se pelas definições da aprendizagem significativa, o suporte dos AVA e o possível alinhamento das metodologias ativas no processo de formação acadêmica a partir da visão de professores e estudantes do curso de turismo da UFPB. Nessa tecitura, considerar-se-á, como apoio, outras correntes de pensamento que confluem com a teoria da aprendizagem significativa, como certos padrões enunciados do construtivismo de Jean Piaget (VALADARES, 2011). Ampliando-se as conjecturas e exemplificando, Da Silva et al (2017) explicam que as abordagens tanto de Piaget quanto de Lev Vygotsky em suas acepções sobre autonomia na aprendizagem (sujeito como construtor do conhecimento) e mediação de ensino pautada no diálogo conferiram base para o cognitivismo, em que normalmente os estudos classificam a teoria da aprendizagem significativa (DISTLER, 2015; GOMES et al, 2008. TIAN et al, 2020).

Sendo assim, diante de todos os pressupostos levantados, o problema de pesquisa se apresenta da seguinte forma: Como as metodologias ativas de ensino, por meio dos AVA, impulsionam o processo da aprendizagem significativa dos estudantes de Turismo da UFPB? Tendo como objetivo geral: Compreender como as metodologias ativas de ensino, por meio dos AVA, impulsionam o processo da aprendizagem significativa dos estudantes de Turismo da UFPB. Assim, antes de expor os objetivos específicos, convém apresentar, em síntese, os elementos da aprendizagem significativa a fim de tornar claros os fundamentos de cada etapa. A metodologia de ensino com o apoio do AVA deve incidir sobre o protagonismo do estudante, sobre o potencial significativo do conteúdo e sobre os conhecimentos prévios para que a aprendizagem significativa possa ocorrer. Assim, pretende-se: identificar as metodologias de ensino empregadas, por meio dos AVA; verificar a dinâmica da mediação de ensino; averiguar as formas de organização e exposição do conteúdo; verificar as ações empreendidas sobre os conhecimentos prévios dos estudantes pelos docentes.

Em frente, apresentar-se-á as justificativas para esse estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB, (BRASIL, 1996, [s.p.]), apresenta algumas orientações referentes à formação dos estudantes do ensino superior. Assim, essa diretriz estabelece a importância do pensamento reflexivo, entendimento do homem e do meio em que vive, formação continua, bem como outros fatores. Tais prerrogativas sugerem o caracter dinâmico em que o produto do ensino acadêmico deve ser pautado, portanto, evidenciam a importância da reflexão em prol da reformulação justificada do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, os desafios enfretados na mediação integral de ensino por meio dos AVA, de forma abrupta, diante das imposições pandêmicas, suscitaram a necessidade

de discussões sobre as metodologias de ensino e sua utilização em AVA na direção de uma formação substancial, a qual entende-se, como um sinônimo da aprendizagem siginifcativa (DOSEA et al, 2020).

Por isso, percebeu-se uma oportunidade de compreensão, já que mesmo após o retorno às aluas presenciais, vislumbra-se uma tendência de maior exploração desses recursos digitais no âmbito das universidades.

Dessa forma, tendo em vista que o principal compromisso universitário é resolver problemas comunitários, o que implica em estudantes bem preparados, escolheu-se o setor de turismo para esse estudo, pois foi severamente impactado durante a pandemia, como diversos outros, mas conforme projeções, um dos últimos com tendência a se restabelecer, com profundos desafios de restruturação acadêmica e de mercado (GULLO, 2020; GUIMARÃES et al, 2020). Conforme o Conselho Mundial de Viagens e Turismo (WTTC, sigla em inglês), "em 2019, o setor de Viagens e Turismo contribuiu com 10,4% para o PIB global; uma quota que diminuiu para 5,5% em 2020 devido às restrições em curso à mobilidade" (WTTC, 2021, p.1). E ainda, "em 2020, 62 milhões de empregos foram perdidos, representando uma queda de 18,5%, deixando apenas 272 milhões empregados em todo o setor em todo o mundo, em comparação com 334 milhões em 2019" (WTTC, 2021, p.1).

No Brasil, a primeira graduação em turismo surgiu nos anos de 1970 (DE MENEZES; TEIXEIRA, 2017). Atualmente, existem 144 graduações, em atividade, divididas entre instituições públicas e privadas, sendo 55 ofertadas pelas universidades públicas com preencimento de 3472 vagas anuais (MEC, 2017). Isso implica em uma média de 63 vagas por curso. Tais cursos encontram orientações de funcionamento na resolução nº 13, de 24 de novembro de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em turismo.

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso - PPC, essa diretriz postula a imprescindibilidade de aspectos interdisciplinares por meio das áreas em que o turismo ocorre (BRASIL, 2006), bem como da integração da teoria e prática. Então, entende-se que as reflexões sobre as metodologias ativas de ensino são pertinentes segundo o contexto abordado, pois incidem sobre a interdisciplinaridade, bem como sobre a possibilidade de alinhamento teórico ao prático. Já os AVA conferem recursos que podem facilitar a esse processo.

Nesse contexto, escolheu-se, como locus da pesquisa, a graduação em Turismo da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, fundada em 1998, tendo como presidente dessa fundação e atual docente do curso, André Piva. Justifica-se isso por meio dos estudos de Brandão, Cavalcante e Temoteo (2014), pois buscaram entender a aprendizagem, também, dos

estudantes desse mesmo curso e instituição. A partir de uma amostra de 30 participantes, indicaram que são estudantes propensos a autonomia, motivam-se frente ao reconhecimento da importância e aplicabilidade dos conteúdos na resolução de problemas, prezam pela experiência prazerosa na aprendizagem, são abertos a novas abordagens e métodos de ensino etc. Por outro lado, as autoras apresentam uma lacuna de pesquisa fazendo alusão a mediação de ensino, que é de interesse dessa pesquisa, com a seguinte pergunta: "Será que essas características estão sendo aproveitas no processo de aprendizagem?" (BRANDÃO; CAVALCANTE; TEMOTEO, ANO, p. 544).

Os estudos de Peres, Menezes e Teixeira (2017), por sua vez, professoras, respectivamente, IFPB e UFPB, área tecnológica, Turismo e Hotelaria e Pedagogia, indicaram pistas sobre as práticas de ensino nos cursos de turismo nas universidades brasileiras. Elas apontaram que, apesar das indicações legais progressistas supracitadas, assemelham-se aos moldes do behaviorismo radical. Já os estudos de Lima e Silva (2007) e Menezes e Teixeira (2020) sugerem que a formação inadequada dos estudantes, graduandos em turismo, detém poder de explicação sobre o alto índice de desemprego, em 2013 cerca de 50%, dos egressos, bem como, por vezes, pelo desprestígio da área dentro da sociedade. Como especificação dessa causalidade, dentre outros fatores, vislumbra-se a supervalorização do universo teórico e não exploração dos problemas práticos a partir da matriz curricular e práticas de ensino (GUARIENTI, 2012; SILVEIRA; MEDAGLIA; GÂNDARA, 2012)

Para além disso, buscou-se, no curso de Turismo da UFPB, parâmetros do Conceito Preliminar do Curso – CPC, que considera o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Tais mensurações apontam para os índices de qualidade dos cursos de ensino superior no Brasil por meio de avaliação da infraestrutura, titulação docente e formação dos estudantes (MEC, 2018). Vale acrescentar que essa avaliação é realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP desde 2004 e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O curso de Turismo da UFPB obteve, em 2018, conceito 4 no Enade (nota bruta, formação geral, 48,5% e específica, 57,6%) e 3 no (IDD) que é a evolução do conhecimento medida a partir da entrada e término do curso, de forma que o (CPC), que é integrado por esses fatores, expressou-se pelo conceito 4 (MEC, 2017). Cabe frisar que a média anual de ingressos é de 70 estudantes, acima da média nacional. Além disso, dos 50 convocados, 43 realizaram o exame (MEC, 2018). Por outro lado, observa-se que a soma dos pesos da dimensão (percepção discente sobre as condições do processo formativo) detém pouca força de explicação sobre o (CPC), tendo em vista que se expressa em apenas 15% do peso para a nota final. Para além

disso, o componente (organização didático-pedagógica) responde por 7,5% do peso na soma total. Isso significa, por exemplo, que se esses fatores obtiverem nota 0, bem como uma nota mediana no Enade, ainda assim, há a possibilidade de o curso ser ranqueado com rendimento médio, ou seja, o esperado.

Portanto, além de menores estímulos para reflexão docente sobre suas práticas, tal como na percepção dos estudantes, não permite clareza para entender como esses fatores foram determinantes para a formação adequada dos estudantes. O que é um contrassenso, já que se entende que são elementos centrais do processo de formação acadêmica.

Além disso, percebeu-se que os estudantes enquadrados em uma maior faixa salarial, tendem a obter os melhores resultados no Enade, isso implica, conforme Bertolin e Marcon (2015) que a bagagem cultural, permitida pela boa condição financeira, detém mais influência na qualidade da aprendizagem do que as condições do processo formativo. Sendo assim, pretende-se refletir, bem como expor recursos sobre a aprendizagem significativa, a partir de metodologias e uma mediação de ensino adequada por meio de AVA. Assim, caracteriza-se a contribuição prática dessa pesquisa.

Já do ponto de vista teórico, a partir de uma RSL, que consta no apêndice como nota metodológica 1, pôde-se concluir que existem escassas discussões sobre a qualidade de ensino do Turismo, no âmbito acadêmico. Percebeu-se que a ênfase das discussões está voltada para o mercado de trabalho, negócios, empreendimentos, economia etc. Para além disso, nessa conjuntura, não foram encontrados trabalhos que abordassem a aprendizagem significativa, bem como, o alinhamento de metodologias ativas e utilização de AVA como uma possibilidade de qualidade de formação dos estudantes. Nessa direção, pretende-se contribuir com a literatura acadêmica.

Para finalizar essa seção, expõe-se que este trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução (Capítulo 1); referencial teórico (Capítulo 2) que aborda as premissas e teorias convergentes à aprendizagem significativa; em frente, trata de aspectos da mediação de ensino, conforme o contexto já apresentado; levanta evidências sobre as metodologias ativas, por meio dos AVA, na direção da aprendizagem significativa e discute a implementação dos AVA no âmbito do ensino superior. Posteriormente, têm-se os argumentos sobre os procedimentos metodológicos (Capítulo3); Resultados e Discussões e (Capítulo 4) e Conclusão (Capítulo 5).

2 REFERENCIAL TÉORICO

O presente capítulo apresenta as seguintes seções: Aprendizagem Significativa, que detém como como subseções, o potencial significativo do conteúdo; o protagonismo do estudante e conhecimentos preexistentes dos estudantes. A mediação de ensino em AVA, metodologias ativas de ensino e exemplos de metodologias ativas. Por fim, têm-se os aspectos dos AVA em um curso superior, com subseção: Exemplos de partes estruturantes de um AVA.

2.1 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A docência universitária no transcurso de sua prática no Brasil, principalmente, legitimou-se pela demonstração de conhecimento do professor na sua área de atuação em detrimento de uma reflexão sobre a qualidade da aprendizagem dos estudantes (DA CUNHA, 2004, 2016; MASETTO, 2012). Isto é, entendia-se que atendido a esse critério, e por meio das exposições dos temas pelos professores, bem como pela memorização e replicação de conteúdo pelos estudantes, tecer-se-ia o conhecimento. Por outro lado, diante das mudanças sociais, evidenciou-se a necessidade de uma transposição dessa perspectiva de ensino, autocentrada no professor, para uma concepção educacional com ênfase na aprendizagem (ANTUNES, 2011; BEZERRA et al., 2020; MASETTO, 2012; SANTOS, 2010; VEIGA, 2006).

Em contraposição a uma memorização de conteúdo de forma literal e arbitrária, concepção da abordagem behaviorista, David Ausubel buscou estabelecer os cenários, bem como as resultantes de uma aprendizagem adequada. Assim, sugeriu, como prisma, a teoria da aprendizagem significativa. Para o autor, a aprendizagem adequada é substancial, com elevado potencial de retenção, e sobretudo, detém sentido para o estudante (AUSUBEL, 2003, 2012). Dessa forma, nesse fio condutor, a memorização de conteúdos, por exemplo: tabuadas, nomes, conceitos etc., não consiste em uma aprendizagem significativa, quando a memorização é literal e arbitrária, pois a informação se torna volátil, fácil de esquecer com pouco ou nenhum significado. Diante disso, entende-se que essa mecanização da aprendizagem implica em estudantes impotentes sobre a realidade, haja vista as impossibilidades de estabelecer relações semânticas com o mundo que os cerca (AGRA, 2019).

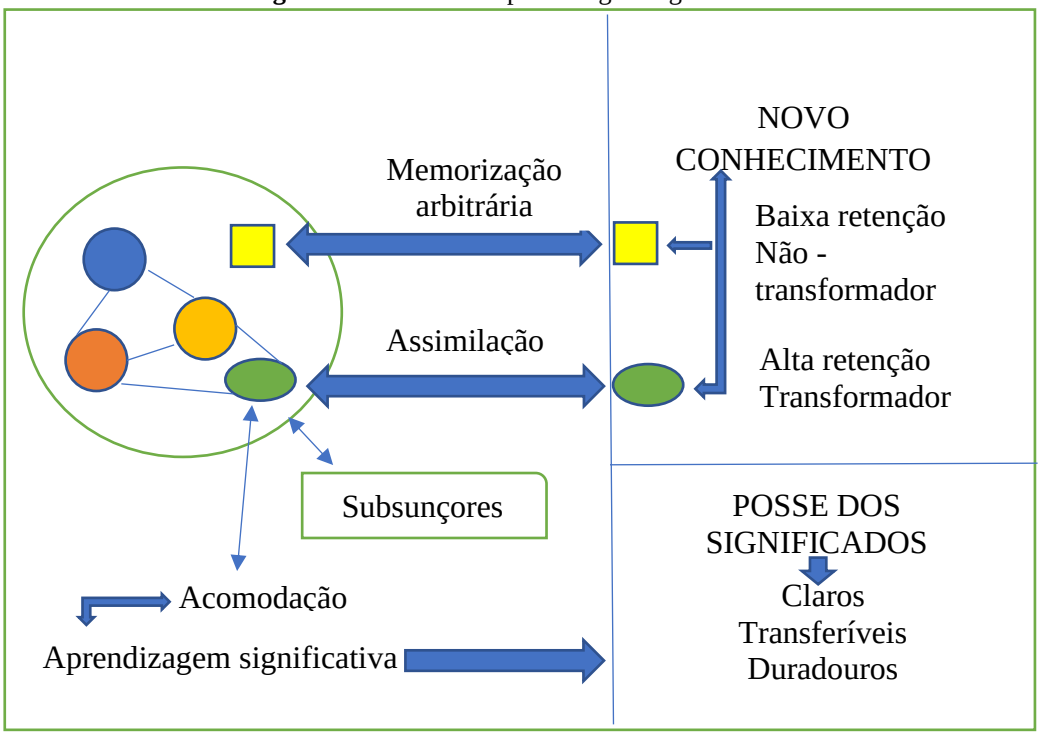
Sob esse raciocínio, Valadares (2011) e Tavares (2004) discorrem que os elementos fundamentais, à luz de Ausubel (2003), para uma aprendizagem significativa, residem no potencial significativo do conteúdo, isto é, em sua qualidade de transmissão e lógica de estruturação; no protagonismo do estudante em aprender; bem como, em conhecimentos

preexistentes na estrutura cognitiva do estudante, denominados subsunçores ou âncoras (aspecto central da aprendizagem significativa). A partir dessa perspectiva, a dinâmica da aprendizagem se apresenta da seguinte forma: uma ideia nova produzirá um sentido de aprendizagem a partir de sua interação e grau de afinidade com ideias já estabelecidas. Convém frisar, reconhece-se esses princípios na abordagem de Paulo Freire, pois, em sua concepção, a aprendizagem deve partir da realidade vivida pelo estudante, ou seja, ancoradas no seu domínio intelectivo e experiências.

Frisa-se, pode-se encontrar pontos de similaridade entre a teoria da aprendizagem significativa e outras correntes epistemológicas, a exemplo da epistemologia genética de Jean Piaget, em que o autor busca compreender as dinâmicas do processo cognitivo e biológico na construção do conhecimento humano. Assim, Piaget (1976) aponta que o processo de aprendizagem, fundamentalmente, perpassa pela assimilação e acomodação na direção da equilibração majorante. Nesse sentido, bem como explica De Pádua (2009), a assimilação é o processo pelo qual o sujeito retira do objeto de aprendizagem determinadas informações, em que a retenção é determinada pelo conteúdo preexistente, familiaridade, no intelecto do sujeito. Já a acomodação é a modificação do conhecimento prévio do sujeito com base na nova informação, o que produz transformações de aprendizagem. Por outro lado, a equilibração majorante é a consolidação da informação, que permite o avanço da aprendizagem para o próximo nível.

Reforça-se, apesar de motivações e desdobramentos distintos, em diversos ângulos, os estudos de Jean Piaget, normalmente abordados pelo enquadramento construtivista e David Ausubel, enquadramento cognitivista, conforme explica Neto (2006), encontram convergência no que tange aos princípios elementares para a construção do conhecimento e da aprendizagem significativa. Sendo assim, conforme a Figura 1, elaborou-se a dinâmica desse processo à luz das esquematizações de Ausubel (2003) e Piaget (1971), em outras palavras, sobre a dinâmica de retenção do conhecimento e efetivação da aprendizagem, nesse caso, com atenção às indicações da aprendizagem significativa.

Figura 1- Processo da aprendizagem significativa



Fonte: Elaboração Própria a partir de Asubel (2003), Piaget (1976), e Valadares (2011)

Acrescenta-se, segundo Valadares (2011), apesar do construtivismo conceber a aprendizagem como um produto de construção subjetiva, proveniente da interação indivíduos/meio; e o cognitivismo tratar de forma objetiva e determinista o processamento de informações pela cognição do sujeito, percebe-se que ambos os pesquisadores, Piaget e Ausubel, dialogam com as duas dimensões teóricas, ao passo que Piaget (1976) trabalha questões da cognição e Ausubel (2003) reconhece que a aprendizagem é influenciada por interações sociais. Nessa direção, Novak (1993) buscou unificar a abordagem Piagetiana e Ausubeliana, a qual, denominou de construtivismo humano. Assim, o autor explana que a aprendizagem significativa resulta de interação entre os sujeitos, entre os objetos de aprendizagem; compartilhamento de informações; mapeamento de conteúdos e suas relações semânticas, intervenção de professores no processo de aprendizagem e conhecimentos prévios frente aos novos conteúdos.

Vale frisar, os estudos de Maia et al (2013) reforçam a pertinência dessa complementariedade de abordagens, para além disso, admite a importância das relações sociais no processo educativo nos moldes de Vygotsky. Sendo assim, recorre a uma das abordagens centrais da abordagem Histórico-Social: a zona de desenvolvimento proximal. Nessa ótica, o conhecimento que o estudante já dispõe, zona de desenvolvimento real, vai interagir com o conhecimento coletivo, zona de desenvolvimento potencial, (passará a ser domínio) e que por

fim, abrirá a fronteira para o aprendizado de conteúdos mais complexos (VYGOTSKY, 2008). Em concordância, Hinojoza e Regalado (2020) que realizaram estudos na Universidade Autônoma de Ciudad Juárez (UACJ), México, no âmbito dos AVA, com estudantes de Direito, indicaram que as relações sociais, os conhecimentos prévios e a vontade do estudante em aprender ativamente, protagonismo, são aspectos interligados para o processo da aprendizagem significativa.

Nesse momento, cabe um adendo, há algumas críticas tecidas por Prestes (2013) no que tange a tradução desse conceito de Vygotsky, em que para a autora, a tradução correta seria Zona de desenvolvimento iminente, pois, trata-se de uma probabilidade de aprendizagem por meio das relações sociais, enquanto o termo potencial, largamente traduzido, aborda de forma determinista e certa a aprendizagem. Por outro lado, apesar das críticas terminológicas, ao conservar a importância do processo dialógico, relações sociais, para aprendizagem, mesmo diante dos posteriores encadeamentos argumentativos sobre cada termo, entende-se que isso não compromete a abordagem para essa dissertação.

Adiante, Hakkarainen (2011) e Gôuveia (2016) também assumem que a postura ativa do estudante, como gestor do próprio conhecimento, é um aspecto indissociável para a aprendizagem. A partir desse princípio, Moreira (2000, 2011) propõe a teoria da aprendizagem significativa subversiva. Nessa perspectiva, percebe-se um outro prisma da teoria da aprendizagem significativa. Assim, o autor recomenda um estado permanentemente crítico do intelecto e uma disposição atuante do estudante em relativizar, comparar e contrastar todo conhecimento que lhe é transmitido. Sendo assim, as verdades absolutas, transmitidas em um formato acabado dos conteúdos pelos docentes, incorrem em uma aprendizagem mecânica, isto é, sem resultados semânticos para o desenvolvimento da autonomia do pensamento crítico do estudante. Então, o autor sugere, como elemento-chave, uma aprendizagem por questionamentos em detrimento de respostas prontas dos docentes.

Nesse ponto, vislumbram-se indicativos de que as teorias de aprendizagem, vistas em uma conjuntura hermética, não alcançam todos os processos explicativos que regem a educação em sua completude. Nesse sentido, Bretz (2001) e Candau (2011) entendem que para diferentes salas de aula são necessárias diversas teorias de aprendizagem. Por outro lado, percebe-se que o objetivo dos pesquisadores, que estabeleceram teorias de aprendizagem, consiste no esforço de entender quais fatores incidem nos resultados de aprendizagem dos indivíduos, bem como quais seriam os produtos ideais da compreensão humana. A partir disso, elaborou-se um resumo de acordo com as ênfases dos estudos das teorias apresentadas até aqui, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Perspectivas entre teorias da aprendizagem

AUTORES	PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR	PAPEL DO ESTUDANTE NA APRENDIZAGEM	ABORDAGEM
Piaget (1976)	Promover desafios, dúvidas interações entre sujeitos e objetos de aprendizagem	Ativo - gestor do próprio conhecimento	Interacionismo
Novak (2000)	Estruturar o conteúdo de forma explicita no que tange suas ramificações	Autônomo para mapear o conteúdo e suas ligações semânticas	Construtivismo humano
Ausubel (2003)	Estruturar conteúdos de forma que sejam assimiláveis pelos subsunçores	Protagonismo em aprender	Aprendizagem significativa
Moreira (2006)	Promover a relativização da percepção. Estimulando um raciocínio crítico sobre as "verdades absolutas"	Atuante na formulação de questões e na relativização do próprio conhecimento	Aprendizagem significativa subversiva
Vygotsky (2008)	Promover o diálogo e a socialização	Atuante frente às dinâmicas sociais e culturais	Histórico-Social

Fonte: Elaboração própria a partir de Ausubel (2003), Moreira (200, 2011), Vygotsky (2008), Piaget (1976) e Novak (1993).

Para o presente estudo, assumir-se-á a teoria da aprendizagem significativa, dadas as suas definições, bem como concordâncias com as demais teorias, como o resultado a ser alcançado nas salas de aula. Para além disso, no âmbito dos AVA, que podem ser utilizados na mediação no ensino remoto, interesse desse trabalho, entende-se que há indícios de um melhor

cenário para o alcance da aprendizagem significativa, norteando-se pelos seguintes critérios: potencial significativo do conteúdo; protagonismo de estudante e conhecimentos preexistentes dos estudantes. A seguir, buscar-se-á apresentar esses elementos.

2.1.1 Potencial significativo do conteúdo.

O potencial significativo do conteúdo diz respeito a qualidade da organização e transmissão de materiais didáticos, pelos professores, de modo que sejam compreendidos pelos estudantes, portanto, assimiláveis na direção da aprendizagem significativa. Assim, as exposições dos conteúdos devem partir de um espectro mais amplo para um mais específico a partir de um detalhamento gradativo (CALDAS; DE OLIVEIRA SIQUEIRA, 2019; ROESSGER; DALEY; HAFEZ, 2018). Dessa forma, a complexidade dos conceitos abstratos é reduzida na medida em que cada etapa é superada (DA SILVA EZEQUIEL et al, 2019). Então, a hierarquização das estruturas conceituais, de um determinado conteúdo, consiste em uma alternativa relevante para que incorra em uma aprendizagem significativa. Por outro lado, cabe reiterar a imprescindibilidade da consideração do que os estudantes já conhecem para que se conserve esse potencial significativo (MOREIRA, 2012).

A estruturação de um conteúdo a partir de conceitos amplos, gerais, para específicos, implica em uma dinâmica que pode ser explicada por dois fatores que ocorrem simultaneamente: a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2021). Então, a diferenciação progressiva é o processo pelo qual cada parte da informação, disposta hierarquicamente, se relaciona com o conhecimento preexistente (ROESSGER et al, 2021). Já a reconciliação integradora diz respeito a ampliação do conhecimento, a partir da superação de cada etapa, bem como da harmonização da compreensão, tendo em vista uma nova perspectiva que se estabelece no processo de aprendizagem, alterando, refinando e contrastando percepções e entendimentos de forma contínua e não linear (LIMA et al, 2017; RIBEIRO et al, 2018; SOUZA, 2010).

Tendo isso presente, o mapa conceitual, concebido por Joseph Novak, ainda nos anos de 1970, que consiste em uma ferramenta de exposição de inter-relação de conceitos de forma gráfica e hierarquizada, representa uma alternativa para a organização e exposição didática. Nessa ótica, “as ideias de Ausubel sobre subsunção, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa tornaram-se diretrizes para a estrutura ideal, processos e partes de um mapa conceitual” (ROESSGER; DALEY; HAFEZ, 2021, p. 12). Já Monteiro et al (2006) corrobora com a utilização de mapas conceituais a fim de uma aprendizagem significativa, mas sugere

essa utilização em AVA, pois a navegabilidade, criação e hiperlinks em cada conceito, pode aferir mais profundidade à compreensão dos estudantes.

Cabe enfatizar, os princípios expressos que constituem um mapa conceitual, isto é, temas expostos de uma perspectiva geral para pontos específicos do conteúdo, dispostos hierarquicamente, à luz da teoria da aprendizagem significativa, é o aspecto central que deve nortear qualquer estratégia de ensino e suas decorrentes metodologias para que se alcance o potencial significativo do conteúdo e posterior aprendizagem. Para além disso, o mapa conceitual é também uma metodologia ativa, que preza pela autonomia, criatividade, envolvimento, concatenação de elementos etc. (COELHO et al, 2020; KADDOURA; VAN-DYKE; YANG, 2016; SABEC et al, 2020).

2.1.2 Protagonismo do estudante

O protagonismo do estudante pode ser compreendido como uma vontade de descoberta, movimentada pela curiosidade, sem a qual, o processo de compreensão de um determinado conteúdo, se torna, por vezes, inviabilizado na direção de uma aprendizagem significativa, isto é, que detenha sentido, de tal forma que o estudante possua condições de promover explicações com suas próprias palavras sobre o conteúdo estudado (AUSUBEL 2012; MORAN, 2008; MOREIRA 2011; PIAGET, 1976). Nesse processo, entende-se que as decisões de ensino detêm influência sobre o protagonismo do estudante. Assim, a aprendizagem passa a ser um objeto de reflexão tão importante quanto o próprio ensino. Em outros termos, a compreensão da maneira pela qual o estudante converte informação em conhecimento significativo permite reflexões concernentes às decisões de ensino do professor em um ciclo permanente (BANIHASHEM; MACFADYEN, 2021; CARABETTA JÚNIOR, 2010; GESSER; RANGHETTI, 2011).

Sob essa premissa, vislumbram-se três implicações contínuas e interligadas da teoria da aprendizagem significativa: o aprender a aprender da ótica discente, o aprender a ensinar da perspectiva docente, e a motivação (CORREIA et al., 2016; FERREIRA, 2011; ROTHBERG, 2006).

O aprender a aprender indica que o aprendizado é intencional, autodirigido, com representações e significados individuais construídos, também, a partir de relações sociais (DIAS, 2010; MANSOR; ABDULLAH; ABD RAHMAN, 2020; MOREIRA; NEJMEDDINE; ALMEIDA, 2014). Nesse fio condutor, Ausubel (2003) explica que para o protagonismo do estudante, que classificou como (aprender a apreender), cabe ao estudante: determinar estratégias para correlacionar o conteúdo novo ao seu conhecimento prévio e mobilizar esforços

no sentido de sentir-se incomodado, aquecimento da postura, por não dominar, ainda, o novo conteúdo. Percebe-se, inclusive, uma dinâmica similar ao que Piaget (1976) chama de (equilibração majorante), que é o resultado da estabilidade intelectiva após o incomodo na direção da aprendizagem, em um ciclo constante.

Já o aprender a ensinar diz respeito a um processo de readaptação frente às novas ferramentas e tendências de ensino (MOREIRA; NEJMEDDINE; ALMEIDA, 2014). Acrescenta-se, trata-se de um processo dinâmico que é possibilitado pela interação e troca de conhecimentos entre professores, bem como pela compreensão das necessidades para a aprendizagem dos estudantes (JIE; PUTEH; SAZALLI, 2020; KALAMAS HEDDEN et al., 2017; LOUREIRO, 2017; MOREIRA; NEJMEDDINE; ALMEIDA, 2014). Para além disso, Ausubel (2013, p. 192) explica o seguinte:

> Na programação de material potencialmente significativo, é obviamente importante preservar-se uma semelhança suficiente entre tarefas de aprendizagem sucessivas, para se tirar vantagem quer da componente aprender a apreender, quer da de aquecimento da postura de aprendizagem. Contudo, dever-se-ia introduzir simultaneamente uma heterogeneidade inter-tarefas suficiente para se evitar a perseverança mecânica de uma determinada postura de aprendizagem e para se desencorajar a rigidez de abordagens e o desenvolvimento de uma atitude de aprendizagem por memorização.

Nessa direção, para Ausubel (2003), caso não haja o protagonismo do estudante e, consequente, autonomia na gestão dos estudos, mesmo que o conteúdo seja potencialmente significativo, é provável que a aprendizagem não seja significativa.

Convém discorrer, o meio acadêmico é constituído por adultos, isto é, dentre outros fatores, indivíduos com independência para tomar decisões (BRANDÃO et al, 2014; DE CARVALHO, 2010). Tais estudantes detêm histórias de vida; experiências; são mais suscetíveis à autonomia e gerenciamento ativo da própria aprendizagem (AUSUBEL, 1964). Para além disso, o protagonismo do estudante pode ser compreendido pela resultante da dinâmica de diversos componentes motivacionais relacionados à cultura, objetivos pessoais, contexto dos estudantes, estratégias de ensino etc., (DE OLIVEIRA, 2017).

Por outro lado, a teoria da autodeterminação joga luz sobre os aspectos motivacionais, o que ajuda na compreensão de certos efeitos sobre o protagonismo do estudante (DECI; RYAN 2000), pois trata de aspectos importantes da motivação, em um continuum, a partir de conceitos como a amotivação, fatores extrínsecos e intrínsecos. Nessa ótica, a amotivação pode ser interpretada como o total desinteresse do estudante na própria aprendizagem e, por conseguinte,

a não realização de atividades de forma comprometida. Nessa linha, De Oliveira, (2017, p. 215) expõe o seguinte:

> Considerando a falta de motivação um fator agravante na qualidade da aprendizagem, ao longo de vários estudos, tentou-se traçar alguns dos principais fatores que contribuem com a falta de motivação em estudantes no Ensino Superior como, por exemplo: 1) A falta de interesse pelo aprendizado do curso, objetivando apenas a obtenção de um diploma; 2) O descobrimento tardio de que o curso escolhido não é a profissão que o indivíduo quer seguir futuramente; 3) O estudo é realizado apenas por fatores extrínsecos: provas e trabalhos e o almejo apenas da nota; E, um dos fatores mais comuns e que ocorre principalmente com graduandos de cursos noturnos: 4) O fato de o estudante trabalhar e não ter tempo de dedicar-se totalmente aos estudos.

Já nos aspectos condizentes à motivação, estão presentes na rotina dos estudantes: a motivação intrínseca e a extrínseca. No primeiro caso, o impulso de aprender pode ser reconhecido pelo prazer e persistência do sujeito na realização da atividade, recompensa interna, para esse caso, Deci e Ryan (2000) explicam que a motivação intrínseca detém alta correlação com a boa qualidade da aprendizagem. Já Ausubel (2003) explana que o protagonismo do estudante movido pelo prazer, incorre em aumento de atenção sobre o próprio estudo, esta, conforme o autor, é uma implicação fundamental para aprendizagem significativa. Acrescenta-se, o estudo de Da silva et al (2014), realizado com estudantes de um determinado curso superior, indicou que os adultos tendem a agir por motivos internos em prol da própria aprendizagem, corroborando, assim, com Brandão (2014).

Já no segundo caso, motivação extrínseca, não há, a priori, a inclinação para a ação por motivos internos, mas por reconhecimento da relevância da atividade proposta, ou por algum tipo de pressão, ou recompensa, por exemplo, para concluir a disciplina, foco exclusivo em tirar boas notas, busca de status, agradar a família etc. Em contrapartida, frisa-se, a motivação extrínseca, por convergência, pode vir a ser a motivação intrínseca (BELUCE; OLIVEIRA, 2016; DECY; RYAN, 2000; GUTIÉRREZ-VERGARA, 2020). A pesquisa de Lopes et al (2015), realizada com estudantes de Ciências Contábeis em instituição de nível superior na Bahia, que ilustra essa dinâmica, indicou bons níveis de motivação intrínseca, ou seja, estudantes movidos pelo prazer em aprender, condição que se mostrou associada ao conteúdo, método de ensino, bem como liberdade dos estudantes em deliberar sobre o fluxo da própria aprendizagem.

Nesse contexto, os trabalhos de Guimarães e Boruchovitch (2004) e de oliveira (2017) reforçam que a prática de ensino incide sobre as necessidades internas dos estudantes, isto é, professores podem influenciar a motivação intrínseca dos estudantes. Assim, Deci e Ryan (2000) apontam que os três princípios psicológicos básicos da motivação intrínseca: autonomia,

competência e necessidade de estabelecer vínculos, que são inatas aos seres-humanos, são componentes essenciais, no sentido de plenamente satisfeitas, para que ocorra a efetivação da motivação intrínseca. Cabe explicar que esses três princípios são postulados da teoria da autodeterminação. Sendo assim, nesse prisma:

I) A autonomia diz respeito a importância da liberdade do indivíduo em fazer escolhas livremente, pois, conforme Dercy e Ryan (2000), o empoderamento de toda ação, que naturalmente todo individuo busca, é essencial para que o produto da compreensão esteja integrado a experiência de forma substancial, bem como os sentidos são realçados na direção de uma percepção de importância, prazer e responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

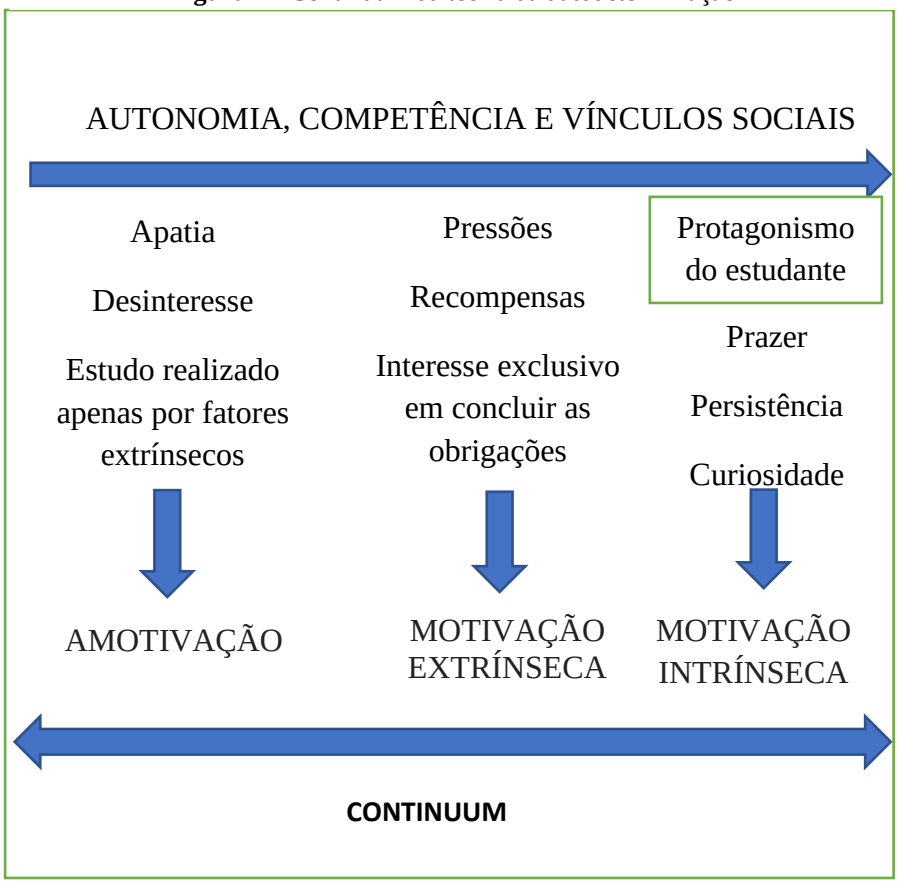
II) A competência é a condição psicológica do estudante se sentir capaz de realizar a atividade proposta. Nessa premissa, Niemiec e Ryan (2009) explicam que a competência está intimamente ligada à autonomia na direção dos impulsos internos para realização de uma atividade, em outros termos, os estudantes que são competentes, mas não são autônomos, tendem a não desenvolver a motivação intrínseca.

III) A necessidade de estabelecer vínculos sociais também detém influência sobre a motivação intrínseca. Nesse sentido, os estudos de Noyens (2019) apontaram que estudantes universitários que estabelecem relacionamentos e interações sociais, apresentaram um maior senso de pertencimento e de responsabilidade, assim se mostraram mais propensos a internalizar sua motivação. O autor também sugere que as boas relações entre professores e estudantes detêm influência sobre esse processo.

O protagonismo do estudante, conforme supracitado, sofre influência de inúmeros fatores, bem como exemplifica Ferreira (2011) ao propor algumas dimensões, como: a orientação educacional, acadêmica, vocacional, pessoal ou social. Além disso, pode ser influenciada também por estratégias de ensino (BONADIMAN e NONENMACHER, 2007). Por outro lado, o próprio discente é o definidor dos seus objetivos cognitivos (CHENG, 2016; MASETTO, 2009; MOREIA, 2011). Por isso, entende-se que o desenvolvimento da aprendizagem significativa, perpassa, inicialmente, pela vontade de realização pelo estudante. (CHENG, 2016; HEINZ; QUINTANA; DA CRUZ, 2019; MASETTO, 2009; MOREIA, 2011).

A partir dessa exposição, elaborou-se um resumo da dinâmica apresentada, Figura 2.

Figura 2 - Continuum da teoria da autodeterminação



Fonte: Elaboração própria a partir de Beluce e Oliveira (2016), Decy e Ryan, 2000 e Gutiérrez-Vergara (2020)

Vale frisar, a teoria da aprendizagem significativa também aponta que a autonomia, a competência e vínculos sociais, com ênfase nas duas primeiras, são fatores que incidem sobre o protagonismo do estudante. Nessa direção, entende-se que são elementos inerentes à natureza das metodologias ativas, ao passo que, estas, propõem aprendizagem autônoma em grande medida, estimulam e desafiam o senso de capacidade dos estudantes para a resolução de problemas, bem como propiciam os vínculos sociais, na medida que os trabalhos normalmente são realizados por interações entre estudantes e professores (DE CARVALHO BORGES, 2014). Para além disso, os AVA com suas inúmeras opções de acesso e transmissão das informações, também favorecem a autonomia, senso de capacidade para realização das atividades, e sobretudo, potencializam as interações sociais. Então, assume-se essa concatenação no sentido de estímulo ao protagonismo do estudante.

2.1.3 Conhecimentos preexistentes dos estudantes.

A teoria da aprendizagem significativa considera que, para haver domínio de um novo aprendizado, é imprescindível a existência de conhecimentos prévios, subsunçores para a ampliação da estrutura cognitiva dos estudantes. Por outro lado, a formação necessária, que antecede o ingresso dos estudantes nas universidades, por vezes, é insatisfatória com inúmeras lacunas no que tange aos subsunçores, que são necessários para o acompanhamento das disciplinas e consequente desenvolvimento da aprendizagem significativa (DE JESUS MASOLA; ALLEVATO, 2016; PANÚNCIO-PINTO; COLARES, 2015). Certamente, existem diversas causas e abordagens que explicam essa consequência, por outro lado, seguindo a linha de raciocínio estabelecida nessa pesquisa, entende-se que a aprendizagem mecânica e a pretensão exclusiva em tirar boas notas e aprovação na disciplina, somadas ao modelo de ensino mecanicista, detêm influência sobre esse resultado (SANTAROSA, 2016).

Um exemplo evidente, que pode ser estendido analogamente para qualquer curso e disciplina, é a debilidade de alguns estudantes de Física do ensino superior na compreensão da manipulação matemática como um fator explicador dos fenômenos físicos, isso decorre de memorizações de fórmulas, arbitrariamente, sem a preocupação de estudantes e professores com uma aprendizagem significativa, que é duradoura e detém sentido (SILVA; BRIZOLLA; SILVA, 2013). Implica-se que em pouco tempo o conteúdo desaparece do domínio intelectual, diante da falta de clareza de suas aplicações, interrelações, flexibilizações conceituais etc. Sendo assim, isso pode ser conjecturado a partir da ausência, ou não exploração de subsunçores para a estruturação da aprendizagem, isto é, para sua ampliação (AUSUBEL 2003; GÜRLEN, 2012; MYSTAKIDIS, 2021; SUNASUAN; SONGSERM, 2021).

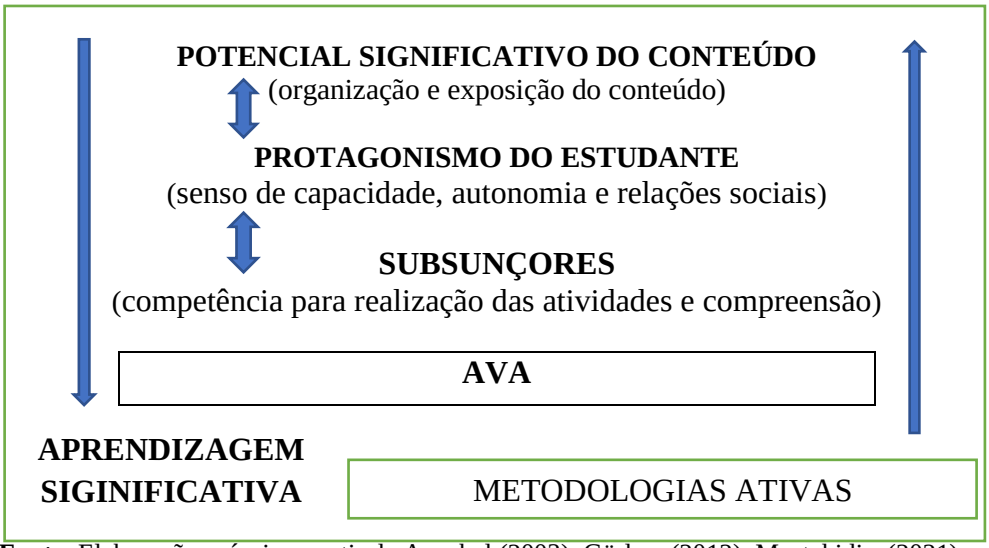
É oportuno reafirmar, bem como explica Stefani e Tsaparlis (2009), que a teoria da aprendizagem significativa não despreza a aprendizagem por memorização, na verdade, concebe-se um continuum com a aprendizagem significativa. Inclusive, existem situações em que a aprendizagem por memorização é necessária, isto é, quando não há subsunçores para conectar o conhecimento pretendido, naquele momento (NOVAK, 2000). Por outro lado, a partir dos estudos de Olivera Rivera, Donoso Gómez e Orellana Saavedra (2011) percebe-se que tal procedimento se tornará eficiente na medida em que fizer parte de uma metodologia de ensino que, logo em seguida, conferir sentido a informação memorizada, a partir de novas informações que detenham relação semântica para o estudante. Por exemplo, na infância, aprende-se as vogais e consoantes por memorização, a seguir, aprende-se a juntar as letras para nomear os objetos circundantes que fazem parte das vivências e experiências próprias.

Em outra perspectiva, diante da ausência de subsunçores adequados, frente aos novos conteúdos de aprendizagem, Ausubel (2003) propõe um conceito denominado de organizador

prévio, que é uma estratégia de ensino que visa criar pontes entre o que o estudante sabe e o que precisa aprender. Nessa linha, sugere-se que analogias, metáforas, gráficos, um texto, fotos, desenhos, frases, dentre outros, funcionam como conectores entre a nova informação e os conhecimentos preexistentes dos estudantes (BEZERA; FIALHO, 2021; GOMES et al, 2009; RIBEIRO; SILVA; KOSCIANSKI, 2012; SALVI; ALIEVI; VEIGA, 2018). Cabe frisar, a exposição de ensino, por meio de organizadores prévios, apresenta-se de maneira abrangente, trata explicitamente o conteúdo e acontece em um momento introdutório (AGRA et al 2019; MOREIRA E MANSINI, 2007).

Diante da essencialidade de conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva dos estudantes para que a aprendizagem seja significativa, percebe-se a importância dos esforços dos pesquisadores em criar condições, de modo a contornar a ausência de subsunçores adequados, partindo para a direção do que o estudante já conhece, bem como suas vivências e experiências, a fim de que ocorra a aprendizagem. Sendo assim, elaborou-se um resumo, Figura 3, a fim de ilustrar a interdependência dos subsunçores frente aos demais elementos que, combinados, podem implicar em uma aprendizagem significativa dos estudantes.

Figura 3 - Interdependência dos subsunçores na Aprendizagem Significativa



Fonte: Elaboração própria a partir de Ausubel (2003), Gürlen, (2012), Mystakidis, (2021) e Sunasuan; Songserm, (2021)

Nesse contexto, destaca-se que os AVA podem auxiliar os professores na compreensão dos conhecimentos prévios, por exemplo, por meio de fóruns e chats, e ainda detêm diversas possibilidades de transmissão lúdica das informações, bem como interação instantânea entre professores e estudantes (ABAR; BARBOSA, 2011; DOS SANTOS; DE ASSIS; BALUZ, 2021; MENDOZA, 2018; MORAN, 2008).

Até aqui, buscou-se apresentar quais elementos incidem sobre a aprendizagem significativa, dentre os quais, explanar-se-á, a seguir, sobre a mediação de ensino por meio de AVA.

2.2 A MEDIAÇÃO DE ENSINO EM AVA

A mediação de ensino decorre da transversalidade de elementos legais, administrativos, burocráticos e culturais. Por outro lado, o seu último estágio de efetivação advém da discursividade entre professores e estudantes orientada por metodologias de ensino, processos avaliativos, utilização de ferramentas tecnológicas, que acontecem em um ambiente coletivo (DA CUNHA 2004; RAMOS et al, 2013). Para além disso, pode-se vislumbrar a mediação de ensino como uma dinâmica de facilitação das etapas de compreensão e propostas de desafios na direção da aprendizagem (AUSUBEL, 2003; VYGOTYSK, 2008). Sob essa perspectiva, Masetto e Gaeta (2015, p.7) afirmam, sobretudo, diante das tendencias contemporâneas da formação universitária, que "o professor deixa de ser o centro da aula e da informação para ocupar um papel de incentivador do estudante na atitude de pesquisar e construir seu conhecimento. O professor torna-se um mediador entre o estudante e sua aprendizagem".

Portanto, percebe-se que a mediação de ensino pode ser entendida como um processo humanista e artístico, envolto em emoções e partilha de significados. Todavia, convém reconhecer a consciência crítica docente no tocante a reformulação da própria maneira de ensinar, às vezes, pode encontrar obstáculos frente à rotina frenética de suas múltiplas atribuições administrativas e de ensino, bem como da cultura da organização. Nessa ocasião, repensar as estratégias de mediação de ensino na utilização de AVA, tendência contemporânea reforçada frente às imposições sanitárias e o consequente ensino cem por centro remoto nos espaços acadêmicos, em uma postura crítico-reflexiva, pode tornar-se uma tarefa impossibilitada pela exaustão da rotina de trabalho (FRANCO, 2013; RITA DE CÁSSIA; VIEIRA, 2014). Por outro lado, frisa-se, há pelo menos três décadas, reconhece-se as contribuições dos AVA para o ensino, e nesse ínterim, a própria inevitabilidade do ensino on-line no âmbito acadêmico (MASETTO, 2004).

Nesse contexto, a criatividade surge como um princípio impositivo para manutenção das atividades acadêmicas (PERRENOUD, 2001, 2002, 2015). Os estudos de Cassol et al. (2015), por exemplo, sugeriram que o incentivo à novas ideias e clima de expressão de novas ideias, por meio da mediação de ensino, detêm correlação com o interesse pela aprendizagem dos estudantes. Essa conjuntura pode ser entendida como uma capacidade de visualização

singular da realidade que se ampara em concatenações lógicas (STOLTZ et al., 2015). Por outro lado, a materialização decorrente dessa premissa, isto é, sua efetivação prática, é denominada de inovação (GURTEEN, 1998; MARTINS FILHO, 2016; YUSUF, 2009).

A partir dessa concepção, pode-se inferir que atuar sobre a realidade predispõe inclinação para a mudança de práticas e pensamentos. Aqui, convém apresentar uma definição taxativa à luz de Perrenoud (1998, p. 208), assim, expõe-se que "trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas". Nesse sentido, a inovação pode ser entendida com uma ruptura paradigmática frente às exigências emergentes do ambiente de ensino acadêmico (CUNHA 2016; DA CUNHA, 2021; MASETTO 2004; WIEBUSCH; DO ROSÁRIO LIMA 2018).

Assim, a profusão de informações e as suas possibilidades de consumo on-line, bem como a ruptura da hierarquização do saber e a disjunção espaço-temporal, isto é, a não exclusividade de sincronização da presença física entre docentes e discentes no processo educativo apontam para as necessidades de revisões sobre o processo de ensino (VALENTE, 2019). Dessa forma, tendo em vista que os AVA têm por definição a organização e partilha de informações, bem como a comunicação entre professores e estudantes em um espaço on-line, faz-se conveniente as discussões relativas à implementação de aparatos e ambientes digitais concordantes com as especificidades de cada proposta de mediação de ensino, tanto quanto do perfil de cada turma.

A partir disso, cabe ao docente ponderar e utilizar diversas metodologias de ensino a fim de que o estudante desenvolva a articulação de pensamento crítico e transformador da realidade. Vale ressaltar, o professor exerce papel de mediador, orientador, sendo assim, nessa ótica, a convivência é pautada por deliberações entre todas as partes em contraposição às condutas coercitivas. Além disso, há um esforço docente em prol de elucidar o porquê de suas escolhas de ensino, bem como os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar (PAIVA et al., 2016; CRISOL-MOYA, ROMERO-LÓPEZ; CAURCEL-CARA, 2020).

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Diversos filósofos da educação buscaram explicações e alternativas a fim de estabelecer diretrizes e reflexões sobre a posição dos indivíduos frente ao conhecimento, e naturalmente, sobre o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, destaca-se, surgiram correntes inspiradas

no humanismo, movimento intelectual, com gênese no período da renascença, que detém como argumento fundamental a centralidade do ser-humano, além de atributos como a dignidade, particularidade, racionalidade, experiência como aproximação da realidade etc. Tais pressupostos foram reutilizados, sobretudo, em contraposição a educação mecanicista, influenciada pela era industrial, de reprodução e passividade, ao que Paulo Freire concebeu por educação bancária. Sendo assim, mesmo diante das diversas variantes explicativas sobre o ressurgimento do humanismo, a partir de cada geração, entende-se que seu princípio originário detém poder de explicação sobre os desafios da aprendizagem contemporânea (SUESS; LEITE, 2017).

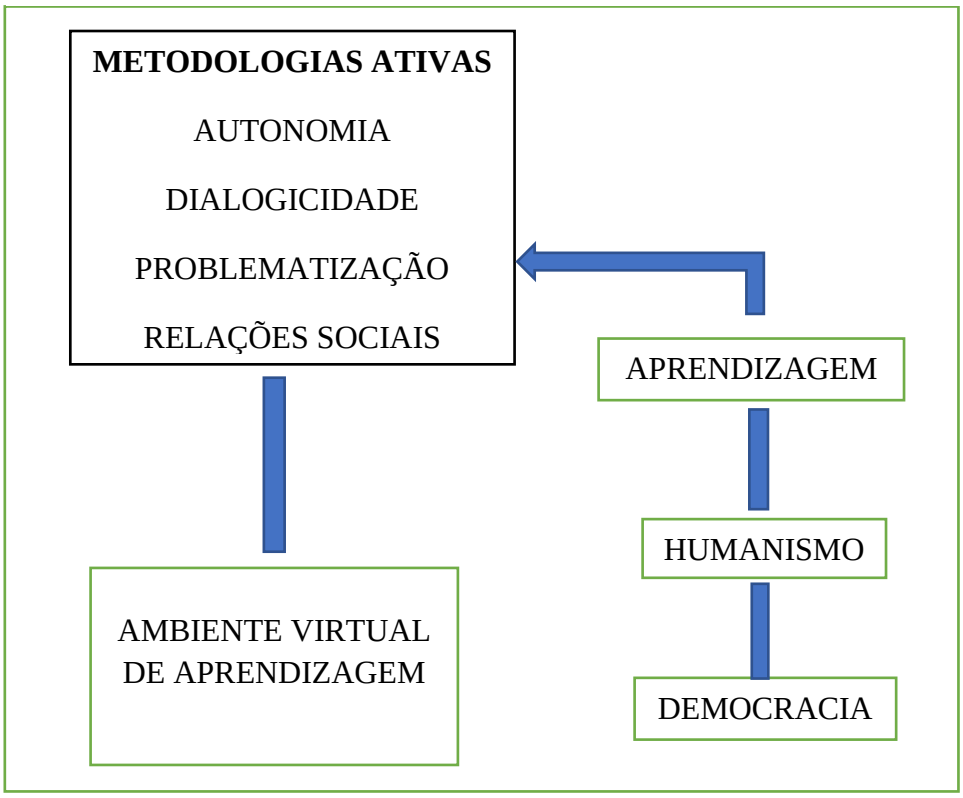
Nessa perspectiva, o protagonismo do estudante, frente ao mundo circundante, e aos conteúdos necessários para o desenvolvimento da racionalidade, representam requisitos interligados e indispensáveis para o processo de aprendizagem. Sob essa visão, Freire (2014) explica que as palavras utilizadas no processo de aprendizagem não carregam o conhecimento por si, mas sim, nas suas relações com a realidade. Corroborando com essa linha de raciocínio, o psicólogo norte-americano Carl Rogers, um dos principais difusores da psicologia humanista, propõe o princípio da não-diretividade na transmissão de conteúdos, isto é, o incentivo à autonomia do estudante, o papel do professor é o de facilitador; assim como a experiência da aprendizagem, no espectro das relações sociais niveladas, pautada no respeito e confiança entre professores e estudantes (DA SILVA SOUSA, 2021; DE LIMA, 2018; ROGERS, 2017).

Para além disso, pondera-se que a democracia é o regime político dominante no ocidente. Dessa forma, isso implica que a aprendizagem, que detém a prerrogativa da formação cidadã, deve conciliar as liberdades individuais e comunhões sociais, bem como a capacidade de atuação prática e reflexões teóricas sobre os problemas comunitários (DE ANDRADE; FIGUEIREDO, 2021; DEWEY, 1959; TEITELBAUM; APPLE, 2001; TORRES; CARNEIRO; FERNANDES, 2019). Para além disso, a partir da influência do pensamento do pedagogo e filosofo John Dewey, tendo em vista as premissas democráticas supracitadas, bem como das exposições de Lovato, Michelotti e Lovato, Michelotti e Da Silva Loureiro (2018), entende-se que a utilização das metodologias ativas na mediação de ensino, com apoio de AVA, é adequada para o produto da aprendizagem significativa.

A partir das propostas das metodologias ativas percebe-se o sincronismo conceitual assumido, pois as metodologias ativas privilegiam a aprendizagem pela problematização, criatividade, partilha de significados, interação, autonomia etc. Em outras palavras, fundamentam-se na comunicação horizontal entre discentes e docentes, na busca por um consenso de significado, na teoria imbricada à vida real, na postura ativa e autônoma dos

discentes, cooperação, colaboração, soluções criativas, sobretudo, implicam em raciocínio analítico somado ao sintético (BARBOSA; DE MOURA, 2013; COELHO, 2020; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MITRE et al, 2008; OXFORD,1997; PAIVA et al, 2016; ROMAN et al, 2017). Sendo assim, conforme a Figura 4, apresenta-se o sincronismo conceitual supracitado.

Figura 4 - Sincronismo conceitual entre metodologias ativas, AVA, e outras concepções



Fonte: Elaboração própria a partir de De Andrade e Figueiredo (2021), Dewey, (1959), Diesel, Baldez e Martins, (2017), Teitelbaum , Carneiro e Fernandes (2019)

Além disso, buscou-se evidências dos resultados da aplicação das metodologias ativas, com o apoio de AVA, no contexto do ensino remoto, imposto pela crise sanitária vigente, em diversas áreas de estudo de universidades públicas e privadas em alguns países, como por exemplo, apontados nos estudos de: Stefanini, Rejowski e ferro (2021); De Abreu e Carneiro (2021); Bittencourt e Sthal (2021); De Barros et al., (2022); Dias et al., (2021); Serrate-González et al., (2021); De Moya Martínez e Syroyid Syroyid (2021); Castro-Rodríguez et al., (2021); Khodaei et al., (2022); O'Connor (2021); Torres et al., (2021); Carter e Shakwa (2022); Sushchenko et al., (2021).

Então, houve indicativos de bons resultados de aprendizagem. Os estudos sugeriram uma maior cooperação e dialogicidade, bem como um maior protagonismo dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem. Já no que tange aos pontos negativos, constatou-se, em

alguns casos, a não adaptação aos AVA e metodologias ativas, motivando-se pelas dificuldades de acesso à tecnologia, bem como nos cursos de saúde em que as aulas presenciais se mostraram mais adequadas. Já no tocante as metodologias ativas, notou-se alguns insucessos que foram explicados pela mediação inadequada dos professores, ou seja, acompanhamento insuficiente do progresso de aprendizagem, poucos feedbacks e não gerenciamento do clima frente aos trabalhos realizados coletivamente.

Nessa conjuntura, sugere-se que "pelo fato de não serem presenciais, esses momentos de aula devem ser planejados de forma cautelosa pelo docente, com a finalidade de valorizar a participação dos estudantes e viabilizar discussões e momentos em grupos (...)" (PALMEIRA; DA SILVA; RIBEIRO, 2020, p. 5). Para além disso, a aplicação simultânea de metodologias ativas de ensino se mostra como uma opção convidativa, pois o ponto forte de uma pode vir a atuar sobre a lacuna de outra (ARRUABARRENA et al, 2019).

Por exemplo, a apresentação de seminários, que depende de leituras e entendimentos prévios, combinar-se-ia com uma revisão por pares no tocante aos resultados dos seminários, aumentando a imersão reflexiva, tendo em vista que o ato de avaliar exige confronto de ideias e comparação de conceitos mais rigorosos; e por conseguinte, o produto final dessa atuação discente, tornar-se-ia uma produção em vídeo, que implicaria em criatividade, revisão do material teórico, bem como uma recolocação do conhecimento adquirido de forma clara e lúdica (ARRUABARRENA et al., 2019; BERBEL, 2011; CRISOL-MOYA; ROMERO-LÓPEZ; CAURCEL-CARA, 2020; PAIVA et al., 2016; PARRA-GONZÁLEZ, 2020).

Assim, entende-se que a utilização de metodologias ativas de ensino em AVA pode conferir um potencial significativo ao conteúdo, haja vista que a partir dessa dinâmica, a aprendizagem tende a ser não-arbitrária e não-literal, com estudantes ativos para a resolução de problemas, por meio de uma dinâmica de interações e pensamentos críticos, bem como frente às diversas opções de busca de informações, interações e rearranjos das formas de transmissão do conhecimento por meio dos AVA.

2.4 EXEMPLOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

A partir dessas considerações, apresentar-se-á alguns exemplos de metodologias ativas, presentes em estudos anteriores, tidas como auspiciosas e alinhadas às propostas de comunicação e ensino dos AVA.

Aprendizagem Baseada em Problemas: Consiste na proposição de um problema aos decentes e mediação pelo docente. Para além disso, são cedidas poucas informações, assim, os

estudantes detêm papel preponderante no que tange as pesquisas, discussões em grupo, e apresentações de possíveis soluções criativas e confiáveis (CARVALHO et al., 2010; MORIN, 2010). Ainda, há a possibilidade de integração de vários campos do saber e acesso a diversos dados e materiais teóricos. Carvalho et al. (2020) ainda explicam que esse método promove a reflexão e o diálogo entre os estudantes e professores.

Dramatização: É uma técnica de ensino que implica na atuação dos estudantes com base nos temas sugeridos pelo professor. Soma-se a isso a possibilidade de apoio de vídeos, desenhos, músicas etc. Tobase (2018) expõe os atributos de ensino que tendem a se desenvolver por meio da utilização da dramatização: sensibilidade, comunicação e senso de responsabilidade. Por outro lado, pondera que os estudantes mais retraídos podem não fazer um bom usufruto da atividade, dessa forma, sugere a mediação docente de modo a contornar tal obstáculo.

Sala de aula invertida: Nesse caso, o docente se prepara previamente para expor o conhecimento adquirido, ou seja, a aula deixa de ser caracterizada pela dependência exclusiva da transmissão do conteúdo pelo professor. Assim, é comum a resolução de problemas, discussões em grupo, colaboração dos estudantes e apoio do docente (PARRA-GONZÁLEZ, 2020). Esse autor ainda explica que as regras básicas para essa metodologia consistem em: estímulo à postura ativa dos estudantes para resolver problemas, questionar, buscar informações online ou em outros meios, feedbacks imediatos dos professores; a utilização de AVA como mediadores e conteúdos bem estruturados e planejados.

Revisão por pares: A revisão por pares implica na avaliação de uma atividade pedagógica pelos próprios estudantes. Em outras palavras, o estudante analisará a performance do seu colega e assim sucessivamente. Segundo Arruabarrena et al., (2019) essa avaliação pode vir a ser qualitativa ou quantitativa, além disso, anônima ou identificada, com ou sem feedback. A construção do modelo a ser adotado, assim como em qualquer metodologia ativa, requer participação ampla e democrática, no sentido de adequar à atividade às características da turma.

Produção de vídeos: Essa técnica demanda a produção de materiais audiovisuais pelos docentes. Dessa maneira, pressupõe-se capacidade de organização, sistematização, domínio dos recursos tecnológicos, criatividade, correlação entre teoria e o material construído, experimentação e colaboração. Acrescenta-se, a capacidade produzir um vídeo interessante, informativo e didático, perpassa pela experiência subjetiva de cada participante da atividade (FALCÃO; COMPOMAR, 2018). Além disso, Aragão (2019, p. 47) expõe que "(...) a produção de vídeos deve seguir uma série de critérios para sua efetivação, como: criação e planejamento; roteiro; pré-produção; edição e finalização".

Criação de conteúdos por meio de wikis: As wikis são plataformas online de criação e edição de conteúdo, de modo que a cocriação de conhecimento é construída e adicionada de uma forma hipertextual (MINHOTO; MEIRINHOS, 2012). Por outro lado, Arruabarrena et al., (2019) explicam que o sucesso de aplicação dessa prática, dentre vários fatores, além da colaboração dos discentes e docentes, conhecimento digital suficiente, depende também de um bom design institucional.

Gameficação: Essa metodologia consiste na utilização dos fundamentos utilizados nos jogos, como: ludicidade, desafios, colaboração, engajamento, regras, ambientes recreativos, bonificação e punição, na transmissão de conteúdo (PARRA-GONZÁLEZ, 2020; SALES et al., 2017). Assim, haja vista as inúmeras opções de modelagem nos espaços online, a sua utilização nos AVA detém um relevante potencial.

Então, expôs-se aqui algumas metodologias ativas, que detém potencial de associação aos AVA, mas vale ressaltar que existem diversas outras opções, como: podcasts, elaboração de questões pelos discentes, elaboração de projetos, pesquisas cientificas, júri simulado, problematização com arco de Maguerez etc. Outrossim, cabe enfatizar, nenhuma metodologia representa uma solução definitiva frente aos desafios do ensino, contudo, a sua adequação e utilização parte do pressuposto de um ensino constantemente repensado. Naturalmente, tais opções não extinguem as aulas expositivas, mas podem atuar em complementaridade na direção de uma aprendizagem significativa e que atenda as expectativas de aprendizado dos estudantes.

2.5 ASPECTOS DE UM AVA EM UM CURSO SUPERIOR

Essa seção proporá reflexões sobre a implementação dos AVA nos ambientes de ensino superior. Para tal objetivo, apresentar-se-á a segunda parte da revisão sistemática da literatura (RSL), que consta no apêndice como nota metodológica 2, bem como suas implicações. Nesse momento, buscou-se compreender esse o aspecto da temática por meio da análise de estudos realizados em países da América Latina, América do Norte, Europa e Ásia.

Cabe enfatizar, os protocolos e critérios de inclusão e exclusão que referenciaram o conjunto de trabalhos analisados estão organizados no apêndice. Dessa forma, entende-se que a leitura se torna mais fluida e objetiva. Então, estabeleceu-se o limite dos dez trabalhos mais relevantes de cada base para a análise, baseando-se no termo chave <*virtual learning environments university, higher education*>**.** Somado a isso, fez-se uma varredura de frequência e simultaneidade de termos-chave e complementares no corpus textual de cada trabalho pesquisado, a fim de mapear a ênfase empregada nas investigações sobre aprendizagem e AVA.

Assim, chegou-se à síntese qualitativa dos resultados. A seguir, discutir-se-á as ideias e abordagens, bem como as preocupações dos autores no que se refere ao problema aqui investigado.

Todos os trabalhos analisados na RSL demonstraram preocupação no sentido de disruptura dos métodos tradicionais de ensino em relação a implementação de ferramentas on-line, bem como o uso de AVA. Além disso, refletiram sobre soluções e ajustes. Nessa perspectiva, cabe refletir que a utilização do AVA nas universidades, perpassa, essencialmente, por dois processos: a integração da tecnologia aos processos institucionais e redesenho da dinâmica de relacionamentos direcionados para a busca de problemas em alternativa a uma abordagem orientada apenas para soluções (BRITAIN; LIBER, 2004). Nesse prisma, espera-se que os AVA propiciem o crescimento intelectual individual por meio da colaboração, da inteligência coletiva, da interatividade e de um maior controle da aprendizagem pelos professores (CARDOSO; COELHO. 2021; DE JESUS; DE MENDONÇA SANTOS, 2021).

A partir da RSL, percebeu-se que o sucesso de implementação de um AVA, na direção de uma aprendizagem significativa, perpassa pela replicação de elementos da realidade presencial, feedbacks rápidos dos professores, interação instantânea dos estudantes, visualização das expressões faciais nas trocas de informações; além da confiança dos estudantes sobre o seu potencial de compreensão de um conteúdo. Outrossim, vislumbra-se uma combinação em potencial com os recursos e implicações da tecnologia: ludicidade, diferentes formas de tratamento de uma temática, acessos vastos de informações, acessibilidade de vários públicos, PCD`s, quebra de barreiras de localidades geográficas, dentre outros.

Em outra perspectiva, Brown (2010), que a princípio, levanta que em 95% das universidades do Reino Unido há a implementação dos AVA associados às formas tradicionais de ensino; concebe, tais ambientes, como ineficientes para uma formação efetiva do estudante, pois, conforme argumenta, dentre vários fatores, a cultura da hierarquização do saber acaba prevalecendo de alguma maneira, assim, a transmissão do conhecimento se caracteriza por contornos institucionais fechados, isso significa, segundo autor, que a liberdade de acesso e partilha de informações se apresentam de forma restrita. Sendo assim, conclui que a utilização da Web, de forma livre e sem o regramento imposto na utilização dos AVA, mostra-se como mais promissora para formação de redes de aprendizagem diante da liberdade de acesso à múltiplas informações pelos estudantes em oposição às limitações conferidas pelos elementos tradicionais na postura do docente.

Todavia, apesar de haver um delineamento pertinente de argumentação, no que tange à influência da cultura de hierarquização da transmissão do conhecimento nos AVA, bem como

os imperativos das barreiras consequentes: resistência à mudança, não encorajamento de habilidades inovadoras pela gestão, precariedade de recursos materiais, sendo o mesmo entendimento de Da Silva (2017); sob a ótica de Pettigrew, Fleury e Fischer (1996), entende-se, apesar de ser um processo complexo e que demanda tempo, há a possibilidade da disruptura de paradigmas culturais em prol de outros mais adequados dadas às particularidades institucionais. Para além disso, as necessidades determinadas pelo contexto detêm, também, caráter modelador. Por isso, entende-se que esse fator, hierarquização das relações, não pode ser vislumbrado como um determinante definitivo de impossibilidade da utilização dos AVA nos espaços acadêmicos.

Além disso, no Brasil, há orientações legais para os cursos presenciais superiores na admissão de AVA, em termos de carga horária definida. Assim, convém expor a portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro:

> Na fase de Parecer Final dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos presenciais, será analisada a possibilidade de manutenção da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, se, além de atendidos os critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 2017, o curso obtiver conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:
>
> I - Metodologia;
>
> II - Atividades de tutoria;
>
> III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e
>
> IV - Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (BRASIL, 2019, p. 131).

Nessa direção Suwais e Alshahrani (2018) entendem que os AVA funcionam como apoio e que sua importância está no sistema híbrido para a formação dos estudantes. Outrossim, a efetivação dos AVA confere controle dos objetivos de aprendizagem e estabelecem comunicação com qualquer espaço online. Sob outro ângulo, cabe refletir que a aprendizagem está intimamente ligada ao perfil social da sua geração. “A geração Y, também conhecida como geração do milênio, nomes pelos quais tem sido chamado o grupo dos nascidos entre os anos 1980 e 2000, compõem atualmente grande parte dos estudantes das universidades” (FARIAS; DE CARVALHO, 2016, p. 38). Dessa forma, os nativos digitais frequentam as universidades e isso implica em um repensar da adequação e utilização dos AVA até aqui argumentadas.

2.5.1 Exemplos de partes estruturantes de um AVA

A tecnologia não é um fim em si mesma em termos de excelência de qualidade, mas de como o conteúdo é adaptado e sobretudo como se darão as relações humanas nesses ambientes. É nessa direção que esse estudo demonstra interesse, isto é, contribuir para uma formação crítica em detrimento da memorização de conteúdo. Sendo assim, cabe a ilustrar algumas das ferramentas sugeridas, estruturantes de um AVA, que foram objeto de contexto dos estudos investigados na RSL.

CHATS: são espaços de comunicação escrita, transferência de imagens, links, vídeos, em que há uma interação instantânea em termos de discussões e apontamentos entre estudantes e professores.

FÓRUNS: os fóruns são tipicamente espaços de comunicação assíncrona em que o docente propõe temas para discussões. A manifestação de diversas perspectivas, de maneira dinâmica e interativa, confere uma possibilidade de melhor entendimento da temática, uma vez que um dos fundamentos da aprendizagem é o contato continuo com a leitura, com formas diferentes de explicações, bem como, para além dos textos, o contato com gráficos, mapas conceituais, vídeos etc. Alguns requisitos sugerem uma melhor interação dado um tópico para debate, como: considerar as experencias pessoais dos estudantes, trabalhar os postos-chave abordados recentemente, a proposição de desafios e resolução de problemas de modo a contrapor ideias, a aproximação de professores e estudantes e esclarecimento de dúvidas e sempre terminar com perguntas ao fim das reflexões postas (DOS SANTOS ZWICKE 2021).

GOOGLE DOCS: é uma plataforma que agrega ferramentas on-line similares ao Microsoft Office. Assim, os estudantes podem trabalhar com a edição compartilhada de planilhas, textos e apresentações para seminários, aulas expositivas etc.

GOOGLE DRIVE: é um serviço voltado ao armazenamento de qualquer tipo de arquivo, bem como a sincronização online. Permite que haja compartilhamento personalizado dos materiais entre os estudantes endereçados.

MOODLE: A plataforma Moodle é um dos ambientes virtuais que detém um alto índice de usabilidade pelas universidades brasileiras (SEBASTIÃO, 2015). Além disso, há a disponibilidade de diversas ferramentas para a gestão de um curso, apresentação de relatórios, acompanhamento do desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes. Ainda, é um software livre presente em mais de 70 idiomas que constantemente é aperfeiçoado e que se fundamenta na interação dos participantes e na autonomia dos estudos. A dinâmica se dá pela inserção de arquivos, debates em fóruns e chats, comunicação assíncrona e síncrona, e

avaliações através de questionários que oferecem o feedback imediato dos índices de aprendizagem. O autor ainda explana que a inserção de arquivos e os fóruns são os recursos mais utilizados, contudo, chama a atenção para a importância ao estímulo à participação e a colaboração.

VIDEO-CONFERÊNCIAS: constituem a possibilidade tecnológica do contato face a face, síncrono, e comunicação bidirecional. Para além disso, permitem a utilização e compartilhamento de diversos recursos de apoio didático, como: apresentações em slides, vídeos, textos, links e chats. O que a torna interessante é a aproximação das características do ensino presencial, em que há um espaço dialógico instantâneo e colaborativo (DOMINGO; ARAÚJO, 2014). Assim, o Google Meet e a plataforma Zoom são alguns desses exemplos. Soma-se a isso o recurso de gravação das aulas para revisão do conteúdo pelos estudantes ou para atender àqueles que não puderam estar presentes na aula síncrona

Assim, os desafios acadêmicos com uso de AVA aqui apresentados pretendem trazer elementos reflexivos sobre as perspectivas da prática e do desempenho acadêmico frente às necessidades de adaptação ao universo tecnológico, bem como contribuir com ideias que norteiem as discussões sobre a implementação da tecnologia na educação superior a fim de uma estruturação adequada em relação à proposta de uma aprendizagem significativa.

Além disso, conforme explorado, até aqui, entende-se que os AVA aliados às metodologias ativas de ensino, tomando-se como parâmetros os postulados da teoria da aprendizagem significativa como um norte, representam uma alternativa relevante, coerente com as necessidades da aprendizagem contemporânea.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo visa apresentar, na direção de uma compreensão dos elementos necessários para uma aprendizagem significativa no âmbito acadêmico, por intermédio dos AVA, as justificativas do caminho metodológico adotado para a execução desse trabalho.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem qualitativa, prisma desse trabalho, não se atém à descrição dos parâmetros numéricos, mas busca imergir para entender um grupo social e seu aspecto dinâmico e holístico (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Dessa forma, a investigação se orienta pelo "como" e "por quê" os fenômenos acontecem no contexto da vida real (LAWRENCE NEUMAN, 2014), a partir de uma metodologia qualitativa básica (MERRIAN, 2009). Assim, propõe-se a interpretar, bem como ressignificar os problemas advindos das interrelações sociais, culturais e organizacionais (GROULX, 2008). Isto posto, pode-se reconhecê-la segundo algumas características que venham a ser inerentes das intenções do pesquisador, como a busca da compreensão do que confere sentido à vida das pessoas, seus anseios, pontos de vista e representações (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Já sob o ponto de vista dos seus objetivos, a presente pesquisa se firma como exploratória, processo investigativo justificado, a princípio, frente a escassez de discussões sobre uma abordagem específica (TRIVINOS, 1987). No caso desse trabalho, mediante aos poucos estudos firmados no que concerne à compressão do alinhamento entre AVA e práticas de ensino na direção de uma aprendizagem significativa no curso superior em Turismo da UFPB. Salienta-se, a pesquisa exploratória busca aprofundar-se em questões intrínsecas dos sujeitos, grupos sociais, organizações etc., possibilitando, assim, estruturas para uma descrição de características que podem vir a ser matéria-prima para outros tipos de pesquisa (TRIVINO, 1987; PRODANOV; DE FREITAS, 2013).

Dada essa explicação, cabe salientar que todo procedimento científico é cercado de vantagens e desvantagens. Nesse sentido, as dificuldades na coleta, bem como o subjetivismo na análise dos dados são apontados como quesitos limitantes (FREITAS, 2011). Para além disso, alguns pesquisadores questionam também a sua capacidade de generalização. Por outro lado, a fundamentação balizada por marcos teóricos abre possibilidades de generalizações

analíticas frente à contextos similares de pesquisa, em detrimento das inferências estatísticas (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007).

3.1.1 Participantes

Utilizou-se a entrevista aberta, com questionários semiestruturados, em que os docentes no curso de turismo da UFPB foram convidados a discorrer livremente a partir das provocações do entrevistador. Soma-se a isso, a formação de um grupo focal, com discentes, assim, entendeu-se que poderiam formar suas opiniões interagindo com os seus pares. Esse formato é consolidado no meio acadêmico, sobretudo nas ciências humanas, sociais e saúde. Outrossim, possibilitou o alcance de resultados interessantes por meio de como o pesquisador entendeu a dinâmica dos fatos contrapostos, concordantes e a relevância de determinados valores (LAWRENCE NEUMAN, 2014; RESSEL 2008).

3.1.2 Processo de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados, incialmente, estabeleceu-se contato com docentes que ministram aula para o curso de Turismo, por meio do WhatsApp, inclusive de outros departamentos, em que foi explicado a importância da pesquisa. Cabe ressaltar que se optou por explicar os objetivos da pesquisa ao final de cada entrevista, pretendeu-se, assim, que as respostas fluíssem naturalmente com mínima tendencia de viés. Então, chegou-se ao total de 7 entrevistas, das quais, uma foi realizada presencialmente, no Leth, e as demais por meio do Google Meet. Os participantes mostraram-se muito receptivos e de imediato aceitaram o convite. Pediu-se permissão para gravar em áudio e vídeo posterior transcrição integral, todos concordaram O transcurso das entrevistas ocorreu de forma amistosa e os docentes sugeriram estar motivados diante de todas as perguntas. Para além disso, notou-se que a maioria das respostas foram antecedidas de pausas reflexivas e posturas convictas.

A partir disso, concebeu-se os seguintes roteiros de entrevistas, Quadro 2; já no segundo caso, a formação de um grupo focal, Quadro 3, com a finalidade de uma exploração mais imersiva das experiências dos participantes.

Quadro 2 - Roteiro de entrevistas

ROTEIRO DOCENTE	OBJETIVO ESPECÍFICO	REFERÊNCIA (ADAPTAÇÃO)
O que é a aprendizagem? Quais metodologias de ensino o senhor costuma utilizar? Explique o porquê dessas escolhas.	Metodologias de ensino e AVA	Hakkarainen (2011)
Você acredita que o AVA é útil na sua rotina de ensino para que ocorra a aprendizagem? Por quê? Você poderia ilustrar alguma experiência, de preferência, recente?		Hakkarainen (2011)
Em sua percepção, você consegue estimular a autonomia, senso de capacidade e relações sociais dos estudantes? Se sim, discorra sobre essa experiência. Se não, explique os seus motivos.	A dinâmica da mediação de ensino (protagonismo)	Deci e Ryan (2000); Guimarães e Boruchovitch (2004); De Oliveira (2017); Suwais e Alshahrani (2018).
Ao preparar o design da exposição dos conteúdos para aprendizagem, quais etapas e quais estratégias você considera? Na sua concepção, o AVA auxilia no processo, como? Se não, por quê? Você costuma dar feedback aos seus alunos? Como?	As formas organização e exposição dos conteúdos (potencial significativo)	George e Sanders (2017)
Você costuma realizar uma avaliação diagnóstica antes das apresentações temáticas, sobre o que os estudantes já sabem em relação ao conteúdo pretendido? Se sim, que estratégias você utiliza? E quando os estudantes não apresentam conhecimentos que tenham relação com a temática, você utiliza alguma estratégia? Qual? Você acredita que o AVA pode ser útil nesse processo, como?	O conhecimento prévio dos estudantes	Ausubel (2003); Gürlen, (2012); Mystakidis, (2021); Sunasuan; Songserm, (2021)

Fonte: Elaboração própria a partir das referências dispostas no quadro

Quadro 3 - Roteiro para o grupo focal

ROTEIRO DISCENTE	COMPLEMENTO PARA O OBJETIVO GERAL	REFERÊNCIA (ADAPTAÇÃO)
Explorou-se os mesmos fundamentos do questionário aplicado com os docentes, sendo que da perspectiva da aprendizagem dos estudantes.	Grupo focal	Piaget, Vygotsky, Ausubel, Moreira, Novak, Admiraal (2014)

Fonte: Elaboração própria a partir das referências dispostas no quadro

As entrevistas ocorreram no período das duas primeiras semanas do mês de maio e totalizaram 7 horas de gravação, em que a mais longa durou 1 hora e 20 minutos e a mais curta 33 minutos. Já o tempo médio das entrevistas se expressou em 44 minutos, as quais, após transcritas, resultaram em 80 páginas, em espaçamento simples e fonte 11.

Já o grupo focal foi realizado com 3 estudantes do curso de turismo, do sexto e sétimo período, durante um encontro, no mês de maio, adotou-se a mesma estratégia de abordagem utilizada com os docentes. Entre seus pares, os estudantes estavam à vontade e todos participaram ativamente. Lançava-se a pergunta para um deles e foi colocado que poderiam se complementar ou até mesmo discordar um dos outros. E assim se sucedeu em cada ciclo das perguntas. Cabe expor que 2 estudantes, que totalizariam 5 participantes, logo no início do grupo focal, desconectaram do Google Meet. Assim, o grupo focal seguiu com 3 estudantes. As exposições ocorreram em 1 hora e 07 minutos. Totalizaram 14 páginas de transcrição.

As entrevistas se apresentarão de forma codificada, assim, E1 faz referência ao docente 1, e assim sucessivamente. Essa codificação não segue a mesma ordem em que as entrevistas foram realizadas, entende-se, que dessa forma, confere-se maior sigilo das identidades. E G1 diz respeito ao participante 1 do grupo focal, seguindo o mesmo princípio lógico supracitado. E haverá a supressão de trechos que sugiram a identidade do respondente, com o seguinte símbolo:[xxxx].

Por fim, cabe explicar que o teste de confiabilidade do questionário foi realizado. A primeira e a segunda entrevista, que a princípio seriam os testes-piloto, ocorreram sem qualquer dificuldade, além disso, entendeu-se que os objetivos da pesquisa foram atendidos segundo a proposta do questionário. Por outro lado, o termo “senso de capacidade” precisou ser explicado em duas entrevistas posteriores. Já o grupo focal que teve as perguntas adaptadas para a perspectiva dos estudantes, mas com objetivo equivalente, atendeu ao propósito da pesquisa.

Posteriormente, utilizou-se o Excel e o Word no processo de unitarização e categorização do conteúdo.

Cabe expor que essa pesquisa seguiu balizada pela resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que elenca os requisitos éticos da realização de pesquisas científicas em ciências humanas e sociais. Nessa direção, prezou-se para que a pesquisa alcançasse resultados positivos para a sociedade. Além disso, tornou-se claros os objetivos de pesquisa, tal como liberdade que os participantes detinham para se negar a responder, ou mesmo abandonar a reunião a seu critério. Ressalta-se, todas as ações se sucederam transparentes e asseguradas. Para concluir, destaca-se a lucidez, que norteou a coleta, sobre a importância da sensibilidade do pesquisador diante de fronteiras que deviam ser respeitadas, em outros termos, lucidez sobre a pergunta: até onde o questionamento poderiam ir sem causar constrangimento, ferir valores ou crenças, desabonar a moral, dentre outras dimensões? (STAKE, 2011).

3.1.3 Análise do material coletado

A análise do material transcrito das entrevistas deve seguir etapas rígidas e organizadas de modo que seja possível a captura da realidade em movimento, evitando-se a apreensão estática, para além disso, faz-se essencial que os sujeitos possam se reconhecer por meio do relatório final (MORAES 2003). Para tanto, buscou-se os significados explícitos e implícitos que emergiram como produto da dinâmica de desconstrução e construção do texto (MORAES 2003). Diante disso, a partir da problemática da pesquisa, utilizou-se o processo de análise do conteúdo, bem como apresenta Bardin (1977).

A análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas para a superação de incertezas, por meio de recortes no texto a fim de um enriquecimento da leitura. Qualquer comunicação é fonte para análise do conteúdo. Escolheu-se, dentre as suas técnicas, a categorização. Nessa linha, trabalhou-se com categorias a priori: potencial significativo, protagonismo na aprendizagem, conhecimentos prévios, metodologias e AVA.

Como primeiro passo, a leitura flutuante, isto é, o vai e vem em todos os relatos escritos. A parti disso, fez-se a identificação: das unidades de registro, palavras ou sentenças que remetessem a um significado pertinente para os objetivos; das unidades de contexto, trechos maiores em que as unidades de registro estão inseridas, para facilitação semântica, quando necessárias; e as unidades de codificação, ou seja, os indicadores que evidenciaram os significados explorados. Frisa-se que Bardin (1977) expõe que tanto a visão quantitativa, bem como a qualitativa são opções desse método. Desse modo, optou-se pelo olhar qualitativo.

A partir de uma síntese qualitativa da fala de docentes e discentes, tornou-se possível estabelecer uma visão sistêmica sobre o fenômeno, e consequentemente, noções conclusivas diante da questão abordada.

Nesse prisma, apresenta-se aqui uma definição de discurso, que pode ser entendido como a representação, produto semântico, das relações de interconexões dos elementos que expressam uma determinada lógica social (FAIRCLOUGH, 2003). Já a linguagem, corresponde às partes de composição dos discursos, sendo identificada, por expressões, verbos e sentenças (TERRA, 2018). Então, a partir da estruturação de um entrelaçamento das linguagens ao contexto, bem como, sob uma relação dialógica com a realidade circundante, pode-se chegar a uma aproximação da vida real. Sob essa visão, o processo e resultado da investigação se afastam de um reducionismo linguístico, conferindo, portanto, compreensões pertinentes frente à realidade estudada (SILVA E GONÇALVES, 2016).

3.1.4 Design da pesquisa

O mapeamento geral a partir do problema de pesquisa, aqui estabelecido, segue disposto, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Design da pesquisa

Problema de pesquisa: Como as metodologias de ensino, por meio dos AVA, impulsionam o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos estudantes de Turismo da UFPB?	
Justificativas	**Teórica** - Os trabalhos acadêmicos que tratam da aprendizagem no curso superior de turismo são escassos, inexiste revistas especializadas com foco na aprendizagem na área.
	Social - Cada geração traz consigo os seus desafios nas formas de aprendizagem, por isso se entende como importantes as proposições acerca de ações de ensino, além disso, promover diversas perspectivas nesse âmbito é fundamental, pois isso detém implicações sobre a qualidade de formação dos estudantes.
	Prático - Tratar e propor ferramentas, segundo correntes teóricas, possibilita a construção e recostruções de moldes de ferramentas e visões de ensino. Sendo essa, portanto a contribuição prática que se pretende.
Características da pesquisa	**Método –** Metodologia qualitativa básica
	Natureza - Qualitativa/exploratória.
Local	Curso superior de Turismo da UFPB.
Público	Estudantes e Docentes.
Ferramenta de análise	Categorização/Análise do conteúdo (BARDIN, 1977).
Coleta	Grupo focal/entrevistas semiestruturadas.

Unidades de análise	Metodologias de ensino por meio dos AVA / protagonismo do estudante / potencial significativo dos conteúdos / conhecimento prévio dos estudantes. E possíveis categorias emergentes.
Objetivos	**Geral -** Compreender como as metodologias ativas de ensino, por meio dos AVA, impulsionam o processo da aprendizagem significativa dos estudantes de Turismo da UFPB
	Específicos - identificar as metodologias de ensino empregadas, por meio dos AVA / verificar a dinâmica da mediação de ensino / averiguar as formas de organização e exposição do conteúdo / verificar as ações empreendidas sobre os conhecimentos prévios dos estudantes pelos docentes.
Bases de dados (literatura acadêmica)	CAPES /Google Acadêmico / Scielo / Web of Science.

Fonte: elaboração própria.

Nesse momento, espera-se que escolhas do pesquisador tenham disso suficientes de modo a se tornar clara a adequação do caminho metodológico frente ao problema apresentado. A seguir, apresentar-se-ão a dinâmica e os resultados do processo de coleta de dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse momento, apresentar-se-ão os resultados, bem como as discussões provocadas pelos objetivos desse estudo.

4.1 AS PERCEPÇÕES E DEFINIÇÕES DE APRENDIZAGEM

Esse trabalho visa compreender como as metodologias ativas de ensino, por meio dos AVA, impulsionam o processo da aprendizagem significativa dos estudantes de Turismo da UFPB. Para tanto, buscou-se, a princípio, entender as concepções de aprendizagem de docentes e discentes, dessa forma, almejou-se elucidar o nexo balizador das ações de transmissão e recepção de saberes acadêmicos no curso de Turismo.

Sendo assim, observou-se dentre os docentes, após as subcategorizações, os seguintes indicadores, em outros termos, a aprendizagem mostrou-se compreendida em: transferência de saberes, processo gradativo, adequação, aplicação prática, memorizaração, troca, construção coletiva, capacidade cognitiva, senso crítico e retenção a longo prazo. Já os discentes definiram a aprendizagem por capacidade cognitiva, processo gradativo e aplicação prática.

Esses elementos estão associados à aprendizagem, por outro lado, cada teoria da aprendizagem promove ênfase e explicações sobre elementos específicos. A teoria da Aprendizagem Significativa enuncia que aprendizagem é a reconfiguração e ampliação da estrutura cognitiva na medida em que a nova informação detenha valor semântico para o estudante (AUSUBEL, 2003), dessa maneira, tais elementos encontrados nos indicadores; exceto a adequação, processo gradativo, memorização (não arbitrária e não literal), e capacidade cognitiva, que incidem diretamente sobre esse postulado; sob essa perspectiva, tornam-se um produto do sucesso de exploração desse elementos (AGRA, 2019; PELIZZARI, 2002; SILVA FILHO; FERREIRA, 2022; SILVA; REDONDO; CHIQUILLO-RODELO, 2018).

Tendo isso presente, encontrou-se na fala de alguns docentes convergência de entendimento de conceituação com a teoria da aprendizagem significativa, por exemplo, E1 expõe que

> (...) **alguém passa uma informação, ou tenta passar uma informação,** como professor, para os alunos e **os alunos compreendem** (...) então, isso vai caracterizando o que nós chamamos... **ele vai realmente assimilando, analisando o conceito e transformando esse conceito** (...) A gente não, **não considera elas como absorção absoluta, mas parte desta informação e a parte que a gente adquire,**

> **parte das informações, e agrega ao nosso conhecimento.** Então, isso caracteriza aprendizagem-ensino (...)

Sob a mesma ótica, E2 explica que "(...) Aprendizagem... ela... Tem vários formatos, né? Formas**. E depende muito do... tanto do emissor quanto de quem recebe. Talvez a dificuldade da aprendizagem seja essa adequação sobre o que transmite** (...)".

Já E5 declara que:

> (...) Aprendizagem para mim... é o **uso da capacidade cognitiva daqueles indivíduos que estão em sala pra aprender o conteúdo que estou transmitindo, uma coisa é minha didática e outra é a aprendizagem deles**, pra mim seria o uso da capacidade cognitiva deles (...).

A partir desse prisma, a transmissão do conhecimento pode ser consolidada sob dois espectros, tanto de forma receptiva, ou seja, a absorção ocorre frente a um conteúdo em formato acabado; bem como por meio da descoberta, em que o docente apresenta questões com a finalidade do estudante alcançar conclusões e por fim assimilá-las (PELIZZARI, 2002). Cabe aqui reforçar que ambas as alternativas incidirão sobre a aprendizagem significativa desde que os conhecimentos prévios e experiencias dos estudantes detenham valor balizador diante de estratégias e métodos utilizados pelo docente (ADHIKARI, 2020).

Tendo isso em vista, há o favorecimento da retenção de conteúdo a longo prazo, poder criativo, senso crítico, percepção e análise da realidade, isto é, resultados da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003). Nessa linha, percebeu-se uma interseção entre as pretensões de ensino dos docentes e de aprendizagem pelos discentes. Sendo assim, para E3, aprendizagem é "(...) pegar aqueles conteúdos e desenvolvê-los e **aplicá-los na realidade** (...)". Já E7 expõe que é

> (...) **uma compreensão melhor e cada vez maior da sua vida, da sua realidade, não é? do seu papel no mundo. O que eu estou fazendo aqui dentro dessa universidade? Será que até que ponto está me atingindo**? Mas isso que é o conhecimento, não é? **Aprendeu na medida que ele começa a fazer uma pergunta, ele já está refletindo**. Então isso já começou, o processo tá aí na pergunta (...).

Por outro lado, G2 explica a aprendizagem por meio da referência ao senso crítico "(...) as formas cognitivas que a gente tem, a princípio, cognitivas **de absorver os conhecimentos que é passado pelo professor**, **criando habilidades e absorvendo aquele conteúdo que você vai construir criando os seus próprios conceitos** (...). Por sua vez, G1 faz alusão à aplicabilidade prática: "(...) então, assim, no turismo, logo quando iniciamos, quando eu iniciei estudar turismo, era uma ansiedade muito forte. **Porque eu queria fazer mudanças, não só naquilo**

que eu ia aprender, mas também na minha própria prática (...)”**.** Na mesma direção, para G3 (...) **Todas as ferramentas e habilidades que são necessárias para aquela área do mercado de trabalho**, na qual a gente escolheu. No caso do turismo (...).

Haja vista as pretensões de ensino e aprendizagem supracitadas, tecnologias e metodologias de ensino podem auxiliar na qualidade da aprendizagem significativa. Nessa direção, entende-se que no “ensino e aprendizagem os objetivos e os métodos de ensino são para favorecer uma aprendizagem, que supera a fixação de conteúdos e evolui para desenvolvimento de outros níveis de cognição” (PEREIRA et al., 2020, p. 11).

4.2 AS PRÁTICAS METODÓLOGICAS EM AVA

A aprendizagem significativa na contramão do behaviorismo estabelece a necessidade da facilitação da linguagem, ludicidade na forma de transmissão etc., da temática (DA SILVA, 2020; PEREIRA, 2021). Nesse raciocínio, o docente detém a responsabilidade de conferir tais atributos na sua forma de transmissão do conteúdo. “A questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar ao aprender” (PAIVA et al., 2017, p. 147).

Além disso, a diversidade metodológica se faz necessária na medida em que há heterogeneidade entre as formas de aprendizagem entre os estudantes, e por vezes pela natureza do conteúdo ou momento da aula (MONTEIRO; CASTILHO; DE SOUZA, 2019). Nessa linha “por vez disso, devem descobrir-se, de forma mais eficaz, métodos que favoreçam a aquisição de conjuntos de conhecimentos significativos e úteis e que desenvolvam motivações intrínsecas apropriadas para tal aprendizagem.” (AUSUBEL, 2003, P. 205).

A fim de compreender o uso das metodologias pelos docentes de turismo, perguntou-se: Quais metodologias de ensino o senhor costuma utilizar? Explique o porquê dessas escolhas. Bem como, perguntou-se aos discentes as suas percepções sobre as metodologias aplicadas. Percebeu-se que há uma preocupação entre todos os docentes entrevistados em diversificar sua metodologia de ensino e em utilizar metodologias ativas, eis as declarações a partir da pergunta lhes feita:

> E1 (...) inicialmente, a gente usava metodologia de**... não só de levar o conteúdo teórico para discutir em sala de aula**. **Como apresentar estudos de casos. Como apresentar vídeos e de discutir sobre esses vídeos, né?, Eu trabalho muito a questão de estudo de caso, com apresentação de vídeo, discussão sobre esses vídeos**, **como também a questão da metodologia ativa** fazendo com que haja uma

> inversão, **onde o aluno se torna o protagonista** desse processo e você faz com que o aluno pesquise alguns temas sobre determinados assuntos (...).
>
> E2 (...) **eu trabalhei com o gameficação que era construção,** é jogos de Tabuleir**o** (...)(...) **comecei a trabalhar com recursos filme (...) trabalhei muito com os jogos online (...) E trabalhei com uma construção de casos de ensino** (...).
>
> E3 (...) **uma outra que eu gosto muito é a gamificação. Mas a gamificação sempre como auxiliar, né? Não como um conjunto total**. Então, quando eu chego numa fase de desenvolvimento, onde o aluno já tem ali uma caminhada com aquele conteúdo onde o aluno já tem certa leitura, onde o aluno já debateu (...).
>
> E4 (...) **a segunda já coloco eles como protagonista, primeira parte eu sou protagonista,** na segunda eles são protagonistas. **Fazer um seminário a gente pode fazer uma visita de campo. Então, normalmente eu faço trabalho em grupo** (...).
>
> E5 (...) **Mas eu diversifico, tenho aulas expositivas, tenho aulas dialógicas e tenho práticas.** Dialógicas é quando o aluno também participa, a aula dialógica é quando acontece... eu sempre divido a disciplina em módulos (...).
>
> E6 (...) **tenho hoje realmente utilizado mais metodologias ativas, para além do filme que eu já utilizava e dos debates em sala, das exposições, em sala**. Mas hoje eu uso alguns outros. **Agora eu estou usando, por exemplo, um mapa mental. Tentei durante a pandemia, porém sem sucesso, painel de notícias e confesso que os meninos ficaram apáticos**. Mas eu acho que no presencial talvez ele funcione melhor (...).
>
> E7 (...) eu tinha isso, mas sempre transitei mais ou menos que a gente aprende na pós-graduação, quem é de bacharelado, né? (...) **você aprende a questão dos seminários e outras táticas vezes em sala de aula ou dinâmicas que na hora você pensa ali para dar, né? Uma quebrada nas aulas expositivas e tal** (...).

No tocante ao porquê das escolhas, as intenções foram justificadas pelos seguintes indicadores: compartilhar conhecimento; adaptação; aplicação prática; ensino lúdico; ensino pela descoberta; incentivo; protagonismo do estudante; relações sociais e senso crítico.

Nessa conjuntura, entende-se que as metodologias ativas de ensino, sugeridas nas declarações dos docentes, detêm pontos de interseção com a teoria da aprendizagem significativa na medida em que favorecem o protagonismo do estudante, bem como pelo seu leque de opções para diversificação metodológica (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MACEDO et al, 2018; MITRE et al., 2008). Para além disso, Moreira (2006) conserva as bases teóricas da teoria da aprendizagem significativa em sua teoria da aprendizagem subversiva, em que amplia o panorama, e propõe a importância do questionamento crítico-reflexivo do estudante de forma permanente pelo princípio da interação social e do questionamento. Então, entende-se que tais atributos são favorecidos pelas metodologias ativas.

Cabe salientar, os estudos de Ausubel (2003) conferem importância a aprendizagem por recepção, que por sua vez, não implica em passividade. Por exemplo, a partir da relevância que

os estudantes atribuem a determinado tema, bem como pelo seu conhecimento prévio, podem ser estar ativos ao escutar uma palestra, na leitura de conceitos de uma determinada disciplina etc., por outro lado, em seu entendimento, a aprendizagem pela descoberta, pelo questionamento, é uma possibilidade de aprendizagem quando ancorada nas experiências, conhecimentos e organizadores prévios dos estudantes. Nessa linha, os estudos de Macedo et al., (2018), que realizaram estudos em uma universidade pública do Rio Grande do Sul, indicaram que as metodologias ativas de ensino foram percebidas como inovadoras e contributivas para a aprendizagem significativa.

Na perspectiva dos estudantes de turismo no que tange as metodologias utilizadas, obteve-se o seguinte:

> G1 (...) **existe muitos professores abertos, mas outros professores que ainda dão uma aula engessada**, não é?
>
> G2 (...) **na naquelas aulas engessadas não aceitavam opinião, não é?** Não, não, não, não se permitia ao aluno compartilhar algum exemplo... **porque eu, como aluno, se um colega meu, ele... Ele quer compartilhar com uma aula, dando algum exemplo. Eu aprendo muito com a experiência dele**, né? (...).
>
> G3 (...) é assim, foi como eu disse anteriormente, tive boas experiências. E também outras, nem tantas. **Porque algumas disciplinas, realmente?! E tipo das aulas, sala de aula teve muitas visitas, assim, técnicas para a gente aplicar isso de forma mais prática também é. Tivemos muito assim. Vídeo, aulas e vídeos. E filmes educativos com informações. Para a gente absorver e debater em sala de aula**. Mas, infelizmente, também teve algumas disciplinas que realmente não me agregou em absolutamente nada. Eu posso citar alguns exemplos aqui. Então... A de [xxxx] (...).

Nesse ponto, pôde-se observar que as intenções dos professores no uso de metodologias, conforme categorizadas, foram percebidas como positivas pelos estudantes. Ressalva-se que as críticas de engessamento das aulas, em sua maioria, foram direcionadas a docentes de outros departamentos que ministram aula para o Turismo, nessa perspectiva, não se pôde concluir se esse posicionamento estava correlacionado com algum tipo de receio dos estudantes em expor sua percepção, mesmo sendo informados que o sigilo seria assegurado. Aqui, cabe relembrar que existem linhas teóricas que sugerem que a motivação interna pode ser influenciada por fatores externos, nesse caso, pela metodologia de ensino (BELUCE; OLIVEIRA, 2016; DECY; RYAN, 2000; GUTIÉRREZ-VERGARA, 2020). Assim, conforme a fala de um dos estudantes.

> G3 (...), **mas eu tive assim uma professora... Inclusive, até cheguei a trancar, é pelo fato de eu não entender o que ela está dizendo.** E os exemplos que ela dizia,

> eu não entendi desculpa, mas eu não estou entendendo, não estou compreendendo o que a senhora está querendo dizer. **Elas davam exemplos sempre da família do gato, aqui do papagaio. Então, para mim não, não. Não. Não conectava.** (...).

Já a teoria da autodeterminação indica que a necessidade dos indivíduos se sentirem competentes detém influência sobre os impulsos internos (DECY; RYAN, 2000). Ausubel (2003, p. 157) chega a uma conclusão equivalente ao expor que:

> (...) É verdade, como é óbvio (desde que todos os outros factores relevantes sejam iguais), que se melhora a aprendizagem, quando as condições de prática se assemelham muito às condições em que acabará por se utilizar a capacidade ou conhecimento em questão. Esta aprendizagem também não tem tantas probabilidades de ser monótona e usufrui da vantagem de possuir níveis mais elevados de interesse e de motivação.

Em seguida, perguntou-se aos docentes: Você acredita que o AVA é útil na sua rotina de ensino para que ocorra a aprendizagem? Por quê? Você poderia ilustrar alguma experiência, de preferência, recente? Realizou-se a mesma pergunta da perspectiva da aprendizagem para os estudantes. Os seguintes indicadores foram levantados: adaptação; desafios; dinâmico; flexibilidade; híbrido; importância; interação; mediação pedagógica; metodologia ativa; utilidade.

Na percepção de alguns docentes e discentes os AVA auxiliam no processo de aprendizagem na medida em que são concatenados a modalidade presencial, isto é, de forma hibrida, sobretudo, pelo seu valor dinâmico e de utilidade, corroborando com Moran (2015). bem como respondeu E5: (...) "porque **eu posso ter a flexibilidade de mudar as minhas aulas, né? Justamente por conta disso, né? Você tem, lógico. Faz aquele esqueleto e vai pensando, mas aí a dinâmica vai junto** (...)" por outro lado, os estudantes fizeram alusão a importância da presença física para a fluidez da interação, conforme G2: "(...), mas também tem as desvantagens. **Por exemplo, uma dessas desvantagens é justamente essa questão da falta de interação humana dos alunos com os professores** (...)".

Já no tocante a utilização de metodologias por meio dos AVA, emergiram desafios de adequação e utilização da ferramenta como apoio para aprendizagem. Diante disso, duas visões podem ser consideradas no contexto atual, os AVA passaram a ser mais exploradas de forma instantânea e obrigatória de maneira integral na pandemia pela modalidade presencial. Outrossim, houve uma imposição do repensar das formas de ensino e aprendizagem por meio dos AVA (PALMEIRA; DA SILVA; RIBEIRO, 2020; VIEIRA; DOS SANTOS, 2020). Infere-se, com isso, que dificuldades e desafios tornar-se-iam presentes na rotina das aulas, bem como expressos por alguns docentes:

> E3 (...) assim, o ensino remoto é mais positivo do que negativo, Eu **diria que é um instrumento, um instrumento útil**, sim, um instrumento útil, sim. Mas que ele não depende só é do que ele é enquanto instrumento. **Ele depende desse perfil. Tanto do professor que se adapta ou não a esse uso dessa tecnologia, quanto do estudante que se adapta** (...).

> E6 **(...) eu acho que ele é muito, muito viável e facilita muito a vida do professor. Essas possibilidades do uso das metodologias ativas para um ensino remoto, sobretudo em jogos e nas minhas disciplinas, eu não conseguia utilizar. Mas, tirando os seminários de praxe, não consegu**i. Quando eu disse a você, eu tentei utilizar um que deu certo, foi um brainstorm, mas que é muito, muito pontual, muito momentâneo. **Mas deu certo nas três turmas que eu utilizei no remoto** (...).

Percebeu-se um reforço desse entendimento, bem como expressa um dos estudantes:

> G1 (...) E eles passaram por essa adaptação e hoje ela está sempre é... tão, tão, tão evidente, né? Se atualizarem é sim, é possível ter. Ter um ambiente de aprendizado com excelência, mas é. **Não adianta ter uma Ferramenta com várias, é... habilidades, né? Com várias opções de engajar o aluno. Se, se o professor, ele também não fizer a sua parte** (...).

As possibilidades de favorecimento da aprendizagem por meio dos AVA são percebidas entre docentes e discentes, pois indicou-se um consenso de que os AVA favorecem a criação, partilha, ludicidade, engajamento etc., aspectos que corroboram com as metodologias ativas. Por outro lado, desafios de aplicação na rotina de aulas foram explicitados, pois, como quaisquer ferramentas de ensino, dependem de modulações de formas, perfis de aprendizagem, perfis de ensino, contexto do conteúdo, não implicando em um produto certo de aprendizagem pela sua própria natureza, entretanto, detém potencial na direção da aprendizagem significativa, que por vezes, encontram-se latentes.

Nessa direção, E2 expõe: "(...) **acredito que a ideia do ensino remoto** (...) **ele tem um perfil muito específico de alunos que se dá bem com essa, é... com essa modalidade**, **existe outro perfil que não se dá com essa modalidade** (...)". Por outro lado, pela ótica da aprendizagem, o interesse do aluno em contornar obstáculos, como os citados pelo docente, podem conferir superação (MOREIRA, 2006), bem como o usufruto da tecnologia e de metodologias em prol da aprendizagem significativa (MORAN, 2015). Sob os fundamentos dessas propostas, um dos estudantes explica que:

> G3 (...) **e é isso, mas o processo de aprendizado pela internet ele é muito difícil.** Para mim, ela era muito difícil porque faz, você puxa mais de você, você tem que criar mais, procurar mais. **E eu aprendi bastante, muito, foi uma experiência, é uma experiência muito boa e para mim foi sim, foi um... É um processo que ele veio para ficar. (...)**

Em outra via, as contribuições da combinação dos AVA com metodologias ativas foram percebidas na visão de alguns dos docentes, por exemplo, E4 declara que: "**(...) aprendendo decorrer desse, dessa pandemia, que não sabíamos de um jogo interativo, então a gente começou a aprender** a lidar com alguns instrumentos virtuais de ensino aprendizagem que funcionam muito bem e virtualmente. (...). Já E6 expõe: **(...) eu já trabalhei com história em quadrinhos, história em quadrinhos para uma parte da avaliação. É... nesse agora eu vou pedir para eles fazerem um documentário. (...).** E ainda**,** (...) então assim, **aí já fiz os podcasts também.** Logo lá no início da pandemia, quando realmente começarem as aulas, aquelas nuvens de palavras (...).

Referente às plataformas, o Google Meet, o Sigaa, o Moodle, o Whatsapp são os mais citados para o apoio das aulas. Assim, dentre as vantagens:

GOOGLE MEET – E1 ao expor que **(...) a gente se comunica, a gente vê, você grava, é... você... Pode rever depois**, et cetera. Isso é muito interessante (...)" corrobora com E2 e E3.

SIGAA – E2 "(...) **quantos alunos baixaram meu material... Acompanhar coisas que talvez nem imagine que eu consigo acompanhar.** O modo de tarefas do sigaa também (...)".

MOODLE – E1 "(...) **e eu sempre fiz questão de usar o moodle**, **porque eu já conhecia a plataforma** (...)".

WHATSAPP – E7 "(...) E aí eu estou reforçando isso porque eu tava com um WhatsApp com a turma, só que assim são muitos alunos. **Diferentemente do que eu tinha nos outros períodos, e eu acho que o WhatsApp ele se mostrou interessante pra essa interação, não é**? (...)". Cabe enfatizar, essa percepção de interatividade para a aprendizagem, por meio desse aplicativo, também foi percebida no trabalho de Paulino (2018). Já os estudos de Dos Santos et al. (2011) sugerem que os estudantes que interagem mais buscam uma aprendizagem mais profunda.

Posteriormente, buscou-se uma compreensão sobre a implicação dos AVA e das metodologias utilizadas, através da mediação de ensino, sobre o protagonismo dos estudantes, as quais, tratar-se-ão a seguir.

4.3 AS FORMAS DE ESTÍMULO AO PROTAGONISMO

O protagonismo do estudante detém relação com a importância atribuída a cada momento de aprendizagem, na relevância percebida em determinado conteúdo, seja de natureza prática ou idiossincrática, bem como no envolvimento que os recursos, metodologias e mediação de ensino podem proporcionar (AUSUBEL, 2003; DOS SANTOS, 2013; MORAN,

2018). As relações sociais, autonomia, e senso de capacidade também sustentam associação com o protagonismo do estudante (DECI; RYAN, 2000), bem como apresentam paralelos explicativos com a teoria da aprendizagem significativa sobre esse propósito. A partir dessa conjuntura, perguntou-se aos docentes: Em sua percepção, você consegue estimular a autonomia, senso de capacidade e relações sociais dos estudantes? Se sim, discorra sobre essa experiência. Se não, explique os seus motivos. Além disso, buscou-se o mesmo fundamento de investigação na percepção dos estudantes.

Encontraram-se os seguintes indicadores relacionados a esses fatores, que foram levantados pelos docentes: formação cidadã; experiência acadêmica e de mercado; aprendizagem prática; responsabilização; maturidade; estímulo; trabalhos em grupo; academia/mercado de trabalho; errar/rediscutir; senso crítico; metodologia. Já os discentes realçaram a aprendizagem prática, metodologia e trabalhos em grupo.

Um dos docentes realça o estímulo da autonomia como um pilar importante para a democracia, corroborando com Moreira (2006), bem como com as implicações das relações sociais (DECI; RYAN, 2000). Nessa linha, propõe o seguinte:

> E1 (...) **Sim, é importante. Eu acho que é importante isso porque o professor, ele não está na sala de aula, no meu ponto de vista, só para passar conteúdo para o aluno, até pelo fato de o curso de graduação, quando o aluno vai para a faculdade, ele vai é para a se formar, se formar como cidadão (...)**

Já E2 ao propor o trabalho em grupo como fator para o desenvolvimento da autonomia, conserva os mesmos princípios, inclusive presentes nas falas de todos os docentes: "**(...), mas no trabalho em grupo, ele vai ter que lidar com as diferenças. Ele vai ter que lidar com... somos um grupo e eu falo que isso é importante na vida, vai ter que trabalhar em grupo (...)"**.

Além disso, um outro fator apontado pelas andragogia, também reforçado pela teoria da aprendizagem significativa é a maturidade do estudante diante do seu próprio processo de formação. Tal fator foi explicitado por um dos docentes:

> E3 (...) então, você começa a dar ao aluno um caminho de autonomia. Você começa a fazer com que ele perceba a necessidade da autonomia, porque aquela coisa Magnun, é novamente uma crença particular, não é? **É... autonomia, ninguém dá, certo?!. Autonomia é você quem desenvolve, não é?** (...).

Por outro lado, a autonomia dos estudantes pode oscilar para uma dependência de aprendizagem, diante do contexto e cenários de ensino (BRANDÃO; CAVALCANTE;

TEMOTEO, 2014). Naturalmente, um estudante que conserva em si a predisposição para aprender, que busca o protagonismo sobre a própria aprendizagem, infere-se, frente aos argumentos levantados até aqui, diante de uma mediação de ensino convergente, métodos etc., que favoreça a esse impulso, a ocorrência da aprendizagem significativa pode ser facilitada.

Por outro lado, no espaço acadêmico existem diferentes perfis de aprendizagem (DOS SANTOS et al., 2011), isso implica, do ponto de vista docente, em uma autocrítica continua sobre os desafios que se farão presentes. Nessa direção, conforme um dos docentes:

> E5 **(...) eu tento... se funciona, o modo como eu tento, alguns alunos... eu consigo perceber, aqueles mais... que falam mais, que conseguem expor mais, acredito que sim, quando olho o resultado do produto, poderia dizer que boa tarde da turma, mas tem alunos que a gente não consegue alcançar mesmo,** eu teria limitações didáticas pra alcançar determinados perfis de alunos, mas não sei te dizer bem qual esse perfil de aluno que não consigo alcançar muito (...)

Tendo isso presente, reconhece-se o esforço dos docentes do curso de turismo da UFPB, mediante suas concepções e metodologias, sobretudo, por meio das relações sociais, para reforço do protagonismo do estudante, em converter estudantes passivos em ativos, bem como expressa E6 "(...)**porque, como a gente trabalha, muito em grupos, né? Então, assim. Eu acho que mais ou menos isso vai sendo reforçado a partir da autonomia que o trabalho em grupo dá ao aluno (...) "**. E ainda, "(...) quando você sabe, **tira um aluno da zona de conforto dele, porque na realidade ele nunca viu aquele conteúdo muito bem. E aí, quando você proponha atividades que que vão além (...)".**

Já na fala de um dos estudantes, percebeu-se convergência com esse entendimento, supondo-se que, "desejo de conhecimento", diante do contexto, é sinônimo de protagonismo, assim, tem-se:

> G2 (...) **Cada um dá a sua opinião** sobre um determinado assunto. Na [xxx] por exemplo, tinha muito dessa dinâmica o [xxx]. Também tinha uma **proposta assim de jogos, que era uma metodologia, assim... mas que deixava a gente mais assim... aumenta, assim, o nosso desejo de conhecimento** (...)

Acrescenta-se que isso corrobora com os estudos de Brandão, Cavalcante e Temoteo (2014), que buscaram compreender o processo de aprendizagem dos estudantes de turismo e hotelaria da UFPB soba aprendizagem a perspectiva andragógica, pois sugerem que os estudantes de turismo se percebem como propensos ao protagonismo sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como abertos e sensíveis às metodologias e mediação de ensino.

Já no tocante ao senso capacidade, percebeu-se uma ponderação relevante na fala de um dos docentes ao sugerir condições para que isso ocorra. Assim, expõe que:

> E3 (...) é a boa qualidade de avaliação. **A avaliação, ela tem muito a ver com esse senso de capacidade, porque se você constrói modelos de avaliação onde o aluno sempre se sente mal, onde o aluno sempre se sente é... incapaz de tirar um 10 na sua disciplina, de tirar uma nota boa na sua disciplina. Obviamente isso reduz esse senso, essa percepção que ele tem da sua própria capacidade. (...)**

Nessa perspectiva, "pela função formativa o docente tem uma visão do desenvolvimento das atividades, como uma forma de controle do rendimento de cada estudante, bem como melhorar as deficiências na condução do ensino e da aprendizagem" (SCHIEHL; KEMCZINSKI; GASPARINI, 2017, p. 3).

Aqui cabe salientar que para Ausubel (2003) e Moreira (2006), o protagonismo, estudante ativo, refere-se ao envolvimento psicológico proporcionado pela percepção de importância diante de um determinado conteúdo de aprendizagem. Nesse raciocínio, entende-se que essa noção de importância pode ser explicada pela ótica de diversos fatores, entretanto, a autonomia, o senso de capacidade e relações sociais, postulados pela teoria da autodeterminação, representa um norte, na medida em que podem ser exploradas pelos docentes em sala de aula.

Em outro prisma, a graduação em turismo detém um apelo da associação de teorias às aplicações práticas para que a aprendizagem seja percebida como relevante (DE ALMEIDA SEIXA et al, 2017). Nesse sentido essa percepção foi explicitada tanto pelos docentes, bem como pelos discentes. Então, percebeu-se que as propostas de metodologias ativas, e noções de potencialidade dos AVA apresentadas nos discursos, mostram-se coerentes.

No que se refere a prática de utilização dos AVA e suas contribuições para o protagonismo dos estudantes, sob formatos específicos de usabilidade, percebeu-se uma maior necessidade de compreensão desses ambientes na direção de uma adequação de uso. Nesse prisma, E4 indica tal necessidade: (...) a gente... **eles são nativos digitais, a gente é Imigrante, né**? (...). Já E6 explica que: "(...) **então, jogava com a pergunta chave, abria um Jamboarde eles escreviam. Esse deu certo, ficou legal. Mas o painel de notícias, como eu disse, não foi pra frente. Pelo menos não com a minha turma (...)".** A partir disso, tem-se a seguinte reflexão**,** em dados momentos, em que medida as formas de utilização do AVA e o perfil da turma detém valor de causalidade no envolvimento e protagonismo dos estudantes?

Nesse sentido, E7 expõe que

> **(...) Anexa vídeo, abrir espaço para você, inserir tarefas, né? Abrir espaço para abrir um fórum, apesar de que eu acho que o pouco que eu utilizo. O muito que eu utilizo, eu entendo ele ainda pouco, pelas possibilidades que o sistema oferece,**

> **né? O sistema acho que ele oferece muito mais do que a gente, é...utiliza no momento,** sabe a questão dos (xxxx). Quer dizer, eu acho que a gente poderia trazer para melhor. Mas para organização do dia a dia, né? **E pelo jeito, são poucos os que usam porque os meus alunos dizem que é novidade (...)**

Existe uma ideia consolida do potencial de interação e estímulo ao protagonismo do estudante etc., imanentes aos AVA. Nesse sentido, percebeu-se um reforço da necessidade da reflexão supracitada em momentos que esses atributos não são alcançados. Por exemplo, conforme a fala de E6: **Se comparar o presencial em comparação com o remoto**, **os meninos realmente participam muito mais** (...). Contudo, apesar de não ser o foco desse trabalho, outras questões que sugerem o insucesso da utilização dos AVA são trazidas à tona, bem como expressa um dos docentes.

> E5 **(...) por que alguns alunos, nem todos, depende do dispositivo que ele tem em casa, pra poder tá assistindo aula, por que de celular não assiste muito bem, mas pelo PC ele consegue fazer a pesquisa, acessar o site que eu tô falando,** acompanhar a [xxx], melhor do que em sala de aula (...).

Sob a mesma ótica G2 expressa que: "(...) **E também essa questão também dos problemas de conectividade, porque, por exemplo, a minha internet, ela oscila bastante**. Às vezes eu não consigo ter um áudio. **Assim, do que é passado, eu preciso entrar e sair, também** (...).

A partir desse contexto, tendo em vista um olhar específico sobre o processo de aprendizagem, sugere-se que existe uma equivalência de responsabilidades tanto de discentes, bem como de docentes sobre o protagonismo da aprendizagem, que por sua vez, é influenciada pelo protagonismo do ensino, seja por ações, métodos que estimulem o senso de capacidade e relações sociais, tecnologias, em uma adequação e reflexão constante sobre a qualidade de transmissão do conhecimento na direção da aprendizagem significativa (SCHIEHL; KEMCZINSKI; GASPARINI, 2017).

Posteriormente, almejou-se compreender as formas de organização para a exposição dos conteúdos, a fim de analisar o seu potencial significativo, um dos elementos necessários para a aprendizagem significativa.

4.4 A ORGANIZAÇÃO E A EXPOSIÇÃO DE CONTEÚDOS

A organização e exposição de um determinado conteúdo são considerados potencialmente significativos quando a sua estruturação favorece a uma condição psicológica

de percepção de relevância de um determinado tema pelo estudante (CALDAS; DE OLIVEIRA SIQUEIRA, 2019; ROESSGER; DALEY; HAFEZ, 2018). Nessa direção, Ausubel (2003) estabelece que o sequenciamento das informações, de concepções gerais para aspectos específicos de um dado conteúdo, constitui-se de elemento fundamental da aprendizagem significativa, pois contribuem para o poder da explicação, bem como para a estabilização do novo conhecimento na estrutura cognitiva.

A partir da leitura da aprendizagem significativa, Novak (1993) propôs os mapas conceituais, aceito, também, como uma metodologia ativa (GOUVÊA et al., 2016), que é uma forma gráfica de mapeamento de um conteúdo, em que as noções gerais desencadeiam as noções especificas, na medida em que as palavras, verbos, e termos-chave conversam entre si. Diante disso, entende-se que esse princípio pode balizar tanto a forma em que um conteúdo é organizado, na sua exposição, tal como na assimilação pelo estudante.

Por isso, nessa linha, perguntou-se aos docentes: Ao preparar o design da exposição dos conteúdos para aprendizagem, quais etapas e quais estratégias você considera? Na sua concepção, o AVA auxilia no processo, como? Se não, por quê? Para além disso, buscou-se entender a validade dessas estratégias na percepção dos estudantes.

Averiguou-se, nas falas dos docentes, que o mapa conceitual não é utilizado, de forma taxativa, à luz de sua definição, para organização e exposição dos conteúdos. Por outro lado, notou-se elementos que o constitui em algumas práticas docentes. Por exemplo, E2 explica que **"(...) Cada tema a gente pega conceito ou palavras chaves e trabalha esses conceitos chaves e as palavras chaves, mais fácil do aluno guardar esses termos,** esses conceitos e a partir daí**, ele desenvolver o conteúdo como um todo(...)".** Sob as mesmas estratégias, E5 realça que "(...) **Vamos do todo. Acho que o embasamento teórico fundamental e eu parto para a construção dos slides, onde coloco pontuações-chave e algumas citações que eu acho importante desenvolver**. É basicamente isso, muito imagem (...)".

Sob esse prisma, os estudos de Junior e Gobara (2016), que corrobora com Circuto e Correa (2013), levantaram atributos que devem ser considerados na estruturação de um mapa conceitual, Quadro 5.

Quadro 5 - Atributos do mapa conceitual

Categorias	Características	Informações relevante
Mapa Conceitual Bom (MB): indica maior compreensão do tema	Contém informações conceituais relevantes, está bem hierarquizado com o conceito inclusor no topo, em seguida os intermediários e posteriormente os mais específicos.	Palavras de ligação adequadas; com ligações cruzadas; ausência de repetição de conceitos e informações supérfluas; proposições corretas.
Mapa Conceitual Regular (MR): indica pouca compreensão do tema	Apresenta (alguns) conceitos centrais do tema, mas, ainda assim, com uma hierarquia apreciável.	As palavras de ligação e os conceitos não estão claros. Realiza ligações cruzadas ou não. Muitas informações detalhistas e a repetição de conceitos
Mapa Conceitual Insuficiente (MI): indica ausência de compreensão do tema	Não apresenta os conceitos centrais do tema, muito pobre em conceitos sobre o conteúdo trabalhado.	Hierarquia básica, demonstrando sequências lineares e conhecimentos muito simples. Faltam relações cruzadas, com palavras de ligação; são muito simples.

Fonte: Junior e Gobara (2016, p. 458)

A disposição hierárquica de um conteúdo incorre na diferenciação progressiva, em que os elementos gerais, amplos, representam o núcleo da base intelectiva e os específicos são ramificações (PUHL; MÜLLER; DE LIMA, 2020). Concomitantemente, o conhecimento assimilado promove a reconciliação integradora, etapa que se caracteriza pela lucidez do estudante em comparar, analisar e criticar o seu próprio conhecimento (MOREIRA, 2006).

Os estudos de Esplendori, Kobayashi e Püschel (2022) e Sunasuan e Songserm, (2021) sugerem um paralelismo conceitual, nesse ponto, entre a abordagem da teoria da aprendizagem significativa e os Processos Cognitivos descritos por Bloom (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar). Em outros termos, o sequenciamento lógico de um conteúdo, potencial significativo, detém implicações sobre os estágios da profundidade do seu domínio. Tais noções foram percebidas na fala de alguns dos docentes:

> E3 (...) Eu Acredito, é... meu... meu planejamento está sempre em cima dessa dessas 3 questões aí. O objetivo, as competências que eu quero que o aluno adquira. **Não é aquela famosa pergunta?.... é ao final desta aula, o aluno vai ser capaz de, né? E a metodologia que aí é onde eu... aí eu vou escolher uma daquelas metodologias que eu falei lá atrás, eu prefiro a taxonomia de Bloom (...)**.

> E4 (...) eu faço sempre essa linha, né? **Onde a gente vai ter primeiro uma teoria, o segundo a uma teoria mais prática, digamos assim, gente, eu coloco os alunos para exercitarem a fala, E A capacidade analítica e não se... num terceiro momento, campo onde a gente vai desaguar todo esse conhecimento e depois trazê-lo de volta em forma** (...).

> E7 (...) Ai eu quero na aula de [xxxx]**, aí eu quero que ele fale sobre** o que é a [xxxx]. **Eu quero que ele reflita o que eu falo** quando eu digo que há um processo de [xxxx], **eu quero que ele reflita. É que, por** exemplo, e [xxxx], qual é o papel do turismo? **Eu quero que ele reflita** (...).

Já os estudantes reconheceram elementos do potencial significativo do conteúdo na abordagem de alguns professores, conforme expresso na fala de G3 "(...) **tinha professores que você que seguiam a lógica que era dada. A introdução era mostrar os conceitos e depois que tratava com as opiniões E os conceitos que o aluno formava com o embasamento daquele conselho que está apresentado,** segundo as literaturas, né? (...)".

Por outro lado, no tocante a organização dos conteúdos, na qual entende-se deter implicações sobre o potencial significativo, G1 aponta que "(...) **outros não, era muito aleatórios, então você não conseguia meio que saber o qual seria o próximo assunto para a próxima aula. Então era meio do jeito deles, assim.**.. e da boa vontade do tipo de conteúdo que eles queriam trazer para a sala de aula (...)".

Em suas concepções sobre a aprendizagem significativa, Moran (2008) sugere que o potencial significativo de um conteúdo também tem relação com suas formas de transmissão por meio da na utilização de vídeos, de imagens, no tipo de metodologia, aplicabilidade prática etc., ao passo que Ausubel (2003) se concentra, além da hierarquização do conteúdo, elemento central desse atributo, nas formas de linguagem, nos recursos linguísticos.

Sob esses aspectos, um dos docentes explicita que

> E6 (...) **tento usar quando consigo muita imagem e vídeo, mesmo que sejam vídeos curtos, um minuto e dois minutos, mas que estão dentro dos mesmos slides também para refletir em sala de aula. Costumo fazer muitas perguntas para eles** (...).

Já E5 esclarece que: "(...) cada aula tem o conteúdo principal, o nome da aula, ai pra aula, **algumas dessas aulas tem slides, as aulas que são mais dialógicas**, **vou muito pelo fluxo que eles me trazem** (...).

Em outra via, não se pode desprezar, nessa ótica, que o feedback detém valor para o favorecimento do potencial significativo. Nesse Raciocínio, Ausubel (2003, p. 172) enuncia que

> Este princípio também se aplica aos tipos de aprendizagem intratarefas, nos quais cada tarefa componente (bem como conjuntos integrais de matérias) tem tendência a ser composta por conteúdo e a manifestar uma organização interna própria. A consolidação, como é óbvio, alcança-se através da confirmação, correção e clarificação, no decurso do retorno (*feedback*), e através da prática diferencial e da revisão, no decurso da exposição repetida, com retorno, ao material de aprendizagem.

Então, perguntou-se aos docentes: Você costuma dar feedback aos seus alunos? Como? Obteve-se as seguintes falas:

> E1 (...) por exemplo, **aqueles alunos que foram não foram bem no desenvolvimento de uma** atividade onde ele deveria aplicar um conteúdo, uma teoria, em um ambiente prático, aí a gente procura explicar, não só pra ele, mas como para... para a turma como um todo, **o que que ele deveria ter abordado ou como que deveria ter trabalhado essa aplicabilidade** (...).

Já E2 explica que "(...) **Eu gostaria de saber porque gostaram.** Por que se não gostarem, por que **se não gostaram da metodologia, se gostar do filme, de sugerir um filme, tem um filme**, **eu trabalho em sala** de aula que **foi uma sugestão de um aluno** (...)".

Infere-se, portanto, que os feedbacks podem direcionar a aprendizagem, bem como as formas de ensino. Faz-se necessário que sejam contínuos durante todo o percurso da aprendizagem (AUSUBEL, 2003; BORGES et al., 2014). Por outro lado, perceberam-se desafios de sua aplicação na prática de alguns docentes, sobretudo, pelo princípio da partilha individual, coletiva, e continuidade, balizada pelas experiências dos discentes.

Assim, teve-se o seguinte: E3 "(...) quanto a avaliação é o feedback, a nota em si não é um feedback, a nota em si não é um feedback, **mas a discussão, coletiva, infelizmente não tem** (...). E5 "(...) muito, na prova escrita costumo escrever, **não vou dizer que e pra todos, na prova escrita eu posto por questão, assinalo algumas coisas**, mas sempre após a prova eu faço uma revisão com eles (...)". Naturalmente, o tamanho da turma, bem como o tipo de estrutura disponível para o docente pode interferir nesse processo.

Entretanto, um dos docentes reconhece que

> E7 (...) porque como eles saem dessa zona de conforto, às vezes eles ficam tão atônitos que eles não conseguem relacionar uma coisa com a outra. Mas aquilo desperta o incômodo, não é cômodo do que, que isso tem a ver com isso? Por que ela fez isso? Não sei o que. **E aí, quando você traz esse incômodo para você, esclarecer para você construir a partir do incômodo, eu acho muito interessante, e é por isso que o feedback é legal** (...).

As formas de percepção de aplicação do feedback pelos docentes convergem com a percepção dos estudantes, conforme relata G1: "(...) **outros que faziam no modo tradicional,**

lhe retornava a sua atividade com as correções. E a nota e dizia, onde você teve êxito... Onde você deveria melhorar... Se errou, qual foi o erro... E te dava aí uma opção de você melhorar a nota. Certo? (...)".

Em complemento, buscou-se compreender a utilização dos AVA e suas implicações no potencial significativo do conteúdo, isto é, na organização, exposição e feedbacks do conteúdo, bem como explorado pelos estudos de Prado, Vaz e Almeida (2011). Sendo assim, percebeu-se uma percepção de utilidade dentre alguns docentes, bem como expresso na seguinte fala:

> E1(...) **Feedback que você pode tranquilamente fazer através do fórum, no fórum da disciplina, ou através do chat, ou numa aula mesmo, síncrona onde você, na aula síncrona**, você pega aqueles aqueles pontos positivos que se destacaram durante o sistema de avaliação, você faz e também pega os fundos negativos que se destacaram durante o sistema de avaliação (...).

Por outro lado, alguns desafios de utilização dos AVA emergiram nas exposições, conforme expresso por E4: "(...) é na própria aula que ele coloca a dúvida dele em relação a ele ou a texto sim. **Aí eu respondo, mas no Sigaa... eles usam muito pouco. Para isso eles usam, mas sabe o quê? Eles pegam o meu número no grupo do WhatsApp, me manda uma mensagem privada (...)".** Na mesma direção E7 explica que: "(...) **eu acho que o de feedback tem que ser em sala de aula mesmo olhando o aluno no olho**, vendo o que a gente está discutindo, que o outro aluno também está percebendo (...)".

Já no tocante a organização do conteúdo, G2 percebe que: "(...) **então, no formato online, era organizado no Sigaa, tinha cada disciplina.** Então ali eles alguns, não é? Eles alimentavam, **podiam seguir o cronograma e alimentando com o conteúdo que seria estudado naquela semana** (...)."

Diante disso, entendeu-se que existem elementos que incorrem no potencial significativo dos conteúdos nas práticas docentes, mas não de forma taxativa, isto é, pela hierarquização e concatenação de conceitos, tal qual prenuncia a teoria da aprendizagem significativa. Já do ponto de vista da utilização dos AVA para essa finalidade, percebeu-se que docentes e discentes enxergam o seu favorecimento para o potencial significativo do conteúdo, por outro lado, sob um recorte da aprendizagem, averiguou-se algumas dificuldades de operacionalização dessa ferramenta na direção da organização, exposição elaboração de feedbacks contínuos aos estudantes.

Cabe salientar que um material potencialmente significativo não constitui garantia da aprendizagem significativa, dentre os fatores, "frequentemente, os professores ensinam e os alunos apreendem materiais de instrução lógica e potencialmente significativos como se

possuíssem um carácter memorizado e, logo, caso exista retenção, esta faz-se de forma ineficiente e com dificuldades desnecessárias (AUSUBEL, 2003, p. 30).

4.5 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICAS DOS SUBSUNÇORES

O fator mais importante postulado pela teoria da aprendizagem significativa é a exploração do conhecimento prévio no processo de aprendizagem. Todo esforço em converter um material em potencialmente significativo, bem como o protagonismo do estudante, pode ter pouco ou nenhum efeito, à luz dessa teoria, caso o processo de aprendizagem não encontre norte nos conhecimentos prévios, subsunçores, dos estudantes (AUSUBEL 2003; GÜRLEN, 2012; MYSTAKIDIS, 2021; SUNASUAN; SONGSERM, 2021). Sob esse princípio, buscou-se compreender a exploração desse fator no transcurso das aulas de turismo. Por isso, perguntou-se aos docentes: Você costuma realizar uma avaliação diagnóstica antes das apresentações temáticas, sobre o que os estudantes já sabem em relação ao conteúdo pretendido? Se sim, que estratégias você utiliza? Procurou-se uma compreensão, também, da perspectiva dos estudantes.

Percebeu-se que há docentes que buscam de forma deliberada entender o que o estudante já conhece, como por exemplo E2: "(...) **eu lembro exatamente a avaliação diagnóstica, eu fiz com a turma do [XXX]. Eu peguei uma charge lá, eu trabalhei quadrinhos também em sala de aula. Nesse dia trabalhei Mafalda.** Na mesma direção, E6 sustenta a mesma preocupação "(...) **eu sempre tento perceber qual a percepção deles do conteúdo que vou ministrar,** até porque alguns dos conteúdos que vou ver com eles**, eles já viram no médio, a gente estuda [XXX]. Ai tenho que puxar, relembrar, ver como foi visto no médio** (...)". Por outro lado, E1 "(...) **eu procuro ver quais disciplinas que os alunos é já tiveram ou deveriam ter tido antes de estarem assistindo a minha disciplina vou lá nos termos chaves novamente** (...)".

Já outro docente expõe que

> E7 (...) é então esses recursos, por exemplo, **a nuvem de palavras, eu acho, eu acho, a nuvem de palavras muito legal**. **Eu sempre tento aplicar ela no primeiro dia da aula**, porque... Porque você está falando sobre a aquisição de conhecimento, a construção do conhecimento, né, da epistemologia [XXX] **Então, assim, é incoerente eu não falar de conhecimento de produção, de conhecimento sem saber do conhecimento prévio que o aluno tem sobre o tema** (...).

A experiência dos estudantes é um elemento que traz indicativos dos seus conhecimentos preexistentes (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2006; VYGOTSK, 1976). Sob esse princípio, E5

exemplifica: "(...) **por exemplo em ralação [xxxx] eu pergunto, qual os lugares da PB que você conhece, o que você já visitou, qual a diferença, o que você sentiu?** (...)". Por outro lado, apesar de não explorar esse elemento, um dos docentes reconhece a sua importância

> E4 (...) **isso é uma coisa que eu ainda preciso realmente desenvolver. É, eu já havia pensado nisso.** Mas confesso que nunca incorporei, nesse tempo, até, até porque, veja só. Não é dando desculpa, não é. Mas apesar de ter [xx] anos aqui, só dentro da UFPB a gente é, eu vim ter um pouco de formação didática no doutorado, né? **É, eu digo um pouco mesmo, não é? A gente não é treinado para ser professor** (...).

O conhecimento é constituído por uma linguagem, a matemática, história, turismo, administração etc., reúnem uma linguagem própria, respectivamente, e cada nível de complexidade dos seus estágios de composição pode ser traduzido em conceitos menores, compatíveis com as percepções individuais (AUSUBEL, 2003). Lembra-se que a teoria da aprendizagem significativa encontra inspiração na corrente cognitivista, dessa forma, assim como na lógica de funcionamento de computadores, em que códigos, algoritmos, que se conectam pela equivalência lógica em blocos mais simples em estruturas informacionais já fixadas, na direção de uma linguagem mais complexa, dá-se a aprendizagem dos indivíduos.

Acrescenta-se que Vygotsky (1976) levanta a importância da familiaridade da nova informação para sua posterior assimilação. Entende-se, nesse ponto, similaridade de proposições com a teoria da aprendizagem significativa. Nesse sentido, linguagem e símbolos, com as diversas formas de veiculação e formas que podem assumir, encontram na significação inerente de cada estudante o sentido da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2003; TAVARES, 2004). Nessa linha, não se percebeu, na fala de alguns dos docentes, estratégias definidas, a luz da teoria da aprendizagem significativa, para compreensão dos conhecimentos prévios dos estudantes. Por outro lado, evidenciaram a noção de importância desse conceito, bem como foi expresso por E4, tal como um esforço para explorá-lo. Assim, um dos docentes explica que

> E2 (...) quando a gente trabalhou, o [XXXX], mas ali, quando aí, pronto**. Aí eu estava com a área [XXXX] de P2. Mas os meninos não tinham visto [XXXX] em nenhum momento. E aí eu tive que parar o meu conteúdo, porque pra a gente atingir o objetivo da gente, eles precisavam entender** (...).

Sob as inquietações para entender as implicações da exploração dos subsuçores, os estudos de Viana (2011), que realizaram investigações, em um curso de Pedagogia do curso superior federal, para compreensão da aprendizagem da geometria, apresentam níveis de

compreensão a partir do contexto dos conhecimentos prévios, Quadro 6. Ressalva-se, apesar de ser um conteúdo matemático, entende-se permitir raciocínios análogos para orientação de temáticas relacionadas ao turismo.

Quadro 6 - Conhecimentos prévios e níveis de compreensão

Em um nível 1	Os sujeitos identificam e nomeiam uma figura geométrica pela **sua aparência global**
Em um nível 2	**São descritas propriedades** das figuras
Em um nível 3	**São estabelecidas relações entre os conceitos**
Em um nível 4	**O sujeito pode comparar outros sistemas** geométricos diferentes

Fonte: Viana (2011, p. 21).

A partir da concepção de um dos estudantes entrevistados, percebeu-se convergência com as abordagens de alguns professores, assim, G2 explica que (...) **Era perguntado ali no início da aula, quando ia iniciar um assunto novo, fazia ali uma pré. Uma pré-conceituação com base nos conceitos do aluno, até mesmo da experiência, não é?! Para poder passar o conceito".** Para além disso, a posterior experiencia relatada converge com o princípio da aprendizagem significativa, em que o sentido terá caráter substancial para o indivíduo na exploração dos subsunçores

> G2 (...), mas recentemente eu tive uma experiência que não foi agradável nem para mim e nem para a turma. **Que a professora quis falar de um assunto e ela perguntou**: **Vocês sabem o que é [xxxx] aí ninguém sabia responder** e ela foi agressiva: Me responda; em questionar, dizendo: **vocês estão na quinta fase**. **E não sabem o que é** [xxxx] **Só que se poderia até saber**, eu entendo que até então eu não sabia, mas eu só... **Eu sabia, mas com outro significado é que seria um [xxxx]** (...)

.

Por outro lado, G1 expõe: "(...) **Era simplesmente, ele entrava em sala de aula, falava, falava, falava, não buscava assim saber buscar, o que cada aluno tinha a sua própria opinião não é, não se viam.** Mas assim, dependia muito, muito de cada professor, de cada metodologia (...)". Em complemento, G3 faz algumas ponderações "(...) **você como professor**, você pode sim, citar, as tuas ações que lhe ocorreram, **mas você precisa, também, trazer a situação da realidade do aluno quando ele não está entendendo (**...)".

É natural que os indivíduos busquem ser capazes de aprender (DECI; RYAN, 2000), nessa direção, quanto mais aprendem mais buscam aprender (AUSUBEL, 2003). E esse senso

de capacidade detém implicação para o protagonismo na aprendizagem (DECI RYAN, 2000). Percebeu-se indícios dessas proposições na fala de um dos discentes:

> G3 (...) **eu disse: não, professora, é, volte novamente o assunto**. E aí... **A turma começou a se chatear porque eu não estava entendendo, ela tentando me explicar**. **Aí eu não consegui de forma nenhuma**, e aí ela disse depois a gente se fala**. Aí eu não procurei mais ela simplesmente eu tranque**i (...)

Por outro lado, percebeu-se um reforço dessa conjetura na fala de um dos estudantes, assim, G3 faz alusão a uma de suas experiências "(...) **eu consegui acompanhar, não sei se é porque eu estava com tanta sede, eu. Eu já tinha lido tanta coisa. Eu já tinha vídeo de cursos básicos de da área de turismo** (...).

Tendo isso exposto, torna-se propicia a seguinte conjectura: E quando não existem conhecimentos prévios adequadas para a ancoragem direcionada da nova informação? Nesse sentido, Ausubel (2003) propõe um conceito, a fim de promover soluções para esse problema, que são os organizadores prévios. Em termos práticos, são recursos da linguagem como metáforas, analogias, comparações etc., bem a utilização de apoio de recursos visuais, filmes, imagens etc. Observa-se que devem conservar os princípios de familiaridade dos estudantes, diante das informações. A título de exemplo, os estudos de De Sousa Martins et al., (2020) buscou entender as videoaulas como organizadores prévios no ensino em saúde durante a pandemia. Já os estudos de Brum, Schuhmacher, e Da Silva (2016) visaram a utilização de documentários enquanto organizadores prévios no ensino de geometria não euclidiana. Ambos os trabalhos sugeririam que os organizadores prévios são viáveis e eficientes em prol da aprendizagem significativa.

Sendo assim, perguntou-se aos docentes? E quando os estudantes não apresentam conhecimentos que tenham relação com a temática, você utiliza alguma estratégia? Qual? Você acredita que o AVA pode ser útil nesse processo, como? Buscou-se compreender, também, a percepção dos estudantes nessas questões.

Sendo assim, E1 declara: "(...) eu diria assim, na internet, onde você tem uma informação que você queira que **o aluno que tem a capacidade de absorção mais visual**... então **você traz vídeos do YouTube para que ele entenda** (...)". Já E4 fala que: "(...) **como estratégias**, **pra não dizer que não usei nada de novo**, **mas foi o AVA que permitiu**, **uso aquele jogo de palavras**, o que você entendeu por isso? Daí eles jogam as palavras (...)". Posteriormente, percebeu-se alguns desafios de aplicação tanto pela utilização dos organizadores prévios, bem como pelo a utilização dos AVA.

Nessa direção um dos docentes reflete o seguinte

> E3 **Eu faço o debate sobre os textos para tentar compreender qual o nível de é compreensão de absorção que o aluno tem. Mas realmente é uma coisa muito difícil você lidar com o desnível dentro da sala de aula.** Porque há quem você tem que atender. Mas essa é a resposta. A gente cai aqui na pergunta mais difícil do mundo. O que é justo?

Reconhecendo tais desafios, sugeridos pela fala do docente, os estudos de Araújo et al.(2013), que teve como local de estudos a Universidade Federal de Viçosa – UFV, discorre sobre uma solução institucional implementada. Então, descrevem que "a UFV instituiu no ano de 2000 o Programa de Apoio Didático às Disciplinas Básicas (PAB) ou Programa de Tutoria, um programa de acompanhamento acadêmico destinado aos estudantes com deficiência no conhecimento prévio." (ARAÚJO et al., 2013, p.3)

Para além disso, notou-se evidências da importância de pontos de familiaridade que devem ser consideradas, mesmo por meio dos organizadores prévios. Bem como sugere uma experiência de ensino relatada por um dos docentes, que traz à tona a absorção representacional e simbólica (AUSUBEL, 2003).

> E3 (...) **então, essa menina, ela tem dificuldades, sim. Ela traz 2 tipos de dificuldade, ela traz a dificuldade linguística e traz a dificuldade cultural em tão os exemplos que eu dou para ela. Nem sempre são exemplos que são tão claros. Porque a cultura dela é bastante distante da nossa**. Então, por exemplo, uma vez **eu tentei usar a metáfora do casamento para explicar uma relação entre [XXX]**. **Só que na cultura dela, o casamento é algo... É bastante distinto** do que na nossa cultura né? Então a gente sempre se depara com esse tipo de desnível e faz aquele esforço. A gente se desdobra, mas sempre vem aquela questão. É de até onde eu posso suprir. (...).

As ações deliberadas na exploração dos organizadores prévios, bem como pelo apoio dos AVA foram percebidas em poucas ações. Naturalmente, surgiram dissonâncias estruturais, quantidade de alunos a serem atendidos, perfis distintos dentre os estudantes, mas lembra-se, , esse estudo visa uma ênfase no processo cognitivo da aprendizagem, a fim de balizar, inciativas institucionais, tal como foi exemplificada pelo estudo realizado na Universidade Federal de Viçosa. Contudo a teoria da aprendizagem significativa também se debruça sobre questões afetivas e psicomotoras.

Já na perspectiva dos estudantes, G1 que concorda com G2 expõe que: (...) **remotamente. E passava tanto conteúdo, mas tanto conteúdo, era tanto conteúdo no Sigaa,** que eu tinha muita, muita dificuldade, **muita dificuldade para entender.** Essa condição entra em choque com a percepção de Moran (2008) e Da Silva, Da Silva Prates e Ribeiro (2016) no tocante ao uso da tecnologia, pois apesar do seu potencial de vasto acesso às informações, nos

AVA, imanentes dos espaços online, faz-se necessário treinamento para a sua utilização, para que não haja falso percepção de que o potencial da ferramenta, por si, seja garantia de aprendizagem.

Percebe-se a repetição dessa lógica na fala de G3 "(...) **no próximo período,** ou no outro, para pagar de **maneira presencialmente para ter uma interação melhor com ele (...)".** Isto é, o fator interatividade que é um potencial dos AVA, pode ser tão bem explorada no ensino presencial, bem como no ensino remoto.

Já do ponto de vista de Moreira (2006) e Ausubel (2003), existe uma lógica linear, gradativa, respaldada pelos conhecimentos prévios, portanto, o grande volume de informação que não dialoga entre si e que desconsidera os princípios gradativos de evolução, tendem a estar em desacordo com a aprendizagem significativa. Então, a partir desse conjunto premissas que os organizadores prévios podem auferir valor para aprendizagem.

4.6 OS INDICADORES DAS PERCEPÇÕES

Por fim, a partir dos elementos abordados na teoria da aprendizagem significativa, explorados em cada pergunta, elaborou-se um quadro com as percepções de docentes e discentes, bem como da operacionalização das ações de ensino dentro de cada aspecto da teoria explorada, Quadro 7.

Quadro 7 - Indicadores das percepções docentes e discente

Princípios	Docentes	Discentes
Percepção de aprendizagem	transferência de saberes, processo gradativo, adequação, aplicação prática, memorização, troca, construção coletiva, capacidade cognitiva, senso crítico e retenção a longo prazo.	capacidade cognitiva, processo gradativo e aplicação prática.
Metodologias	compartilhar conhecimento, adaptação, aplicação prática, ensino lúdico, ensino pela descoberta, incentivo, protagonismo do estudante, relações sociais e senso crítico.	Interações sociais, autonomia e aplicação prática

AVA	adaptação, desafios, dinâmico, flexibilidade, híbrido, importância, interação, mediação pedagógica, metodologia ativa, utilidade. (Ambientes: GOOGLE MEET, SIGAA, MOODLE, WHATSAPP)	xxxxxxxx
A dinâmica da mediação de ensino (**Protagonismo do estudante**)	Formação cidadã, experiencia acadêmica e de mercado, aprendizagem prática, responsabilização, maturidade, senso de capacidade, estímulo, relações sociais, academia/mercado de trabalho, errar/rediscutir/aprendizagem, senso crítico, metodologia	Aprendizagem prática, metodologia e relações sociais
As formas organização e exposição dos conteúdos (**Potencial significativo**)	Desafios de operacionalização, palavras-chave, aplicação prática, senso crítico, encadeamento lógico do tema	Processo gradativo, mediação pedagógica, uso adequado de recursos tecnológicos
Conhecimentos prévios dos estudantes	Disciplinas que os alunos já tiveram, termos-chave, nuvem de palavras, experiências, desafios, perguntas no primeiro dia de aula, jogo de palavras, You tube, imagens	Empatia, linguagem, protagonismo, abertura para os estudantes participarem

Fonte: Elaboração própria.

Cabe reforçar que a pretensão desse estudo é olhar pela lente de uma abordagem teórica especifica, existem diversas outras, portanto, não há juízo de valor sobre a convergência ou divergência das percepções de docentes e discentes, mas um mapeamento teórico com a finalidade de balizar ações de ensino. Presumivelmente, o produto da aprendizagem significativa, isto é, retenção a longo prazo, clareza de significados etc., são essenciais na formação dos estudantes, por isso, entende-se que é uma corrente teórica pertinente para o contexto acadêmico.

5. CONCLUSÃO

A aprendizagem é um fenômeno complexo que depende de inúmeros fatores. Diante disso, diversas acepções teóricas buscaram entender e apresentar caminhos na direção da boa qualidade da formação dos estudantes. As transformações sociais e tecnológicas implicam em conversão de expectativas e modelos que sejam coerentes com a contemporaneidade. Não à toa que teorias já consolidadas são revistas, reinterpretadas, readaptadas, continuamente, para atender a cada demanda.

Mesmo diante de diversos cenários e contextos, tais teorias convergem e se reforçam em pontos específicos, logicamente, também divergem, mas compreende-se que não são excludentes. Para além disso, não representam panaceias, do contrário, já teriam resolvido todo os problemas da educação. Por isso, uma vasta literatura chama a atenção para modulação teórica e experimentação nas formas de ensino, diante de contextos e indivíduos distintos. Analogamente a um mecânico de automóveis, que diariamente lida com problemas distintos e, naturalmente, soluções distintas, enxerga-se o docente como um mecânico do intelecto que se debruça, dentre tantas demandas e aspectos, sobre problemas lógicos da cognição humana.

Cada teoria implicará em um valor de referência para as ações e para as reflexões que lhes são intrínsecas. Diante desse interesse, buscou-se compreender os postulados da teoria da aprendizagem significativa nas ações de ensino dos docentes no curso de turismo da UFPB, bem como compreender o papel do apoio dos AVA.

Tendo isso presente, conclui-se com esse trabalho que os elementos da teoria da aprendizagem significativa, em termos de operacionalização não se evidenciaram em sua integralidade nas ações de ensino dos docentes entrevistados, isto é, um aspecto é mais explorado do que os outros por cada docente, tanto por desafios estruturais, volume das turmas, bem como pelo balizamento e ênfase de outras correntes. Mas ressalva-se que todos os elementos que direcionam a aprendizagem significativa foram percebidos como importantes e, por vezes, fundamentais pelos docentes, bem como pelos discentes.

Nas definições de aprendizagem dos docentes, notou-se um maior destaque para a ênfases construtivistas, pois trocas e transferência de saberes, revelaram-se ser elementares e recorrentes em suas interpretações para a consolidação da aprendizagem. E isso foi reforçado pela exploração e realce das relações sociais no processo de ensino, um dos pontos fortes, que podem ser explorados por meio das metodologias ativas, as quais, são utilizadas por todos os docentes entrevistados. Além disso, o protagonismo do estudante, outro fator que pode ser

explorado pelas metodologias ativas, evidenciou-se nas práticas e preocupações dos docentes, bem como por meio da diversificação metodológica, no tocante ao seu estímulo.

Cabe ressalvar que o protagonismo do estudante é posto como um aspecto importante para a aprendizagem significativa, pois se o estudante não se dispor e se não for influenciado a isso, os demais pontos da teoria da aprendizagem significativa aplicam em pouca ou nenhuma força. E isso se confirmou na percepção dos estudantes entrevistados, que, ainda, sugeriram que o seu protagonismo, vontade de aprender, detém relação com as aplicações práticas das teorias estudadas em sala de aula. Nessa conjuntura, entendeu-se que o protagonismo do estudante é um elemento destacado tanto nas ações dos docentes entrevistados, bem como em suas percepções de aprendizagem.

Já na utilização dos AVA, notou-se diversas dificuldades de execução das metodologias, bem como na exploração do engajamento dos estudantes. O entendimento das opções das ferramentas que compõem os AVA precisa ser mais explorado, a partir dos seus elementos lúdicos, facilidade de organização de temas e comunhão de ideias, inclusive com promoções de treinamentos institucionais. Para além disso, a interatividade disposta pelo potencial dos AVA, defendido por uma vasta literatura, revelou-se um fator de debilidade na perspectiva de todos os discentes e da maioria dos docentes. Contrasta-se que o ensino presencial detém um relevante valor para a interação e protagonismo do estudante, por outro lado, esses fatores podem ser replicados nos AVA, e consequentemente, ter-se-ia um valioso instrumento de apoio ao ensino presencial.

Nessa conjuntura, o acesso à tecnologia e equipamentos, nessa pesquisa, mostraram-se ser elementos relevantes para o insucesso do protagonismo e interação, o que é uma condição básica, afinal, como o estudante vai desenvolver esses atributos em ferramentas que ele não pode explorar adequadamente? Houve diversos relatos associando o perfil de aprendizagem do estudante como fator determinante para o insucesso de utilização dos AVA. Defende-se que essa é uma condição relativa, pois a cognição humana, dadas as condições adequadas de acesso e capacitação, detêm elevada capacidade de adaptação e desenvolvimento. E isso foi percebido no discurso de um dos discentes em suas dificuldades em aprender pelo AVA, mas diante da perseverança, da presença da tecnologia, conseguiu entender a ferramenta, e até vislumbrar aspectos que representam as suas potencialidades.

Já no tocante ao potencial significativo do conteúdo não se identificou a aplicação desse princípio de forma taxativa na organização e exposição dos temas, bem como pela execução de feedbacks, como sugerem alguns estudos, que estão referenciados no corpus desse trabalho, nas exposições de todos os entrevistados. A utilização de termos-chave, um dos fatores do mapa

conceitual, demarcavam a exposição da maioria dos docentes. Lembra-se que a teoria da aprendizagem significativa estabelece a importância dos termos-chave e do mapeamento do tema por meio de entrelaçamentos dialógicos. Por exemplo, na estruturação de um conteúdo, poder-se-ia apresentar os pontos fundamentais de cada aspecto do tema e quais os elos que os conecta, sendo o mesmo princípio importante para a exposição, bem como para o processo de aprendizagem, de forma gráfica, uma vez que os estudantes podem ser estimulados a construí-los. Os mesmos desafios de utilização dos AVA se repetiram nesse quesito. Um dos discentes entrevistados declara suas dificuldades de compreensão por conta do volume de informações depositados no Sigaa. Entende-se que essa dificuldade é ocasionada pela falta de clareza, visualização, das relações entre os temas, o que implica em dissonâncias na percepção do fio condutor que conduz para a compreensão.

Os desafios de utilização dos AVA se repetem nesse quesito, pois apesar de ter o potencial de proporcionar o acesso vasto às informações, é por meio da dinâmica de sua utilização que isso pode ser explorado adequadamente. Existem diversas possibilidades de criações gráficas e fixação de hiperlinks que podem se agregar ao AVA.

Já no tocante aos conhecimentos prévios e os organizadores-prévios, que são os fatores mais importantes da teoria da aprendizagem significativa, mostraram-se ser explorados por alguns docentes por meio de estratégias como a nuvem de palavras e o brainstorm, uso de metáforas e analogias, tendo em vista a experiência inerente aos estudantes. Em outra via, nas declarações da maioria dos docentes não se evidenciaram a exploração, de forma sistematizada desse princípio. Já da perspectiva dos alunos, surgiram críticas da não exploração adequada desse fator, o que inclusive implicou em trancamento de uma das disciplinas.

Convém levantar uma nuance, Ausubel acredita que a exploração dos conhecimentos preexistentes dos estudantes também é um fator de empoderamento, pois na medida em que se sentem capazes, pelo progresso da compreensão, tendem a ser autônomos, bem a interagir com outros indivíduos, pois, enxergaram a si como mais seguros para se expor, bem como para aplicar o seu conhecimento. A teoria da autodeterminação traz concepções similares, ao tratar das relações do senso de capacidade, autonomia e relações sociais.

Essa pesquisa se iniciou a partir da seguinte pergunta: Como as metodologias ativas de ensino, por meio dos AVA, impulsionam o processo da aprendizagem significativa dos estudantes de Turismo da UFPB? Então, pôde-se concluir à luz dos três fatores que caracterizam a teoria da aprendizagem significativa, protagonismo do estudante, potencial significativo do conteúdo e conhecimentos prévios, que o protagonismo é o fator mais explorado, sobretudo por meio de trabalhos em grupo, relações sociais. Por outro lado, mostrou-se mais orientado pela

corrente construtivista, ao passo que a aprendizagem se revelou pretendida pela lente interacionista. Para além disso, não foi percebida uma utilização sistemática e integral das inspirações ausebianas no uso das metodologias. No tocante a utilização dos AVA como ferramenta de apoio na aplicação de metodologias, notou-se que apesar de alguns professores reconhecerem seu potencial e ter familiaridade, convém uma maior e melhor exploração dos AVA de modo que haja reflexos nos princípios da teoria da aprendizagem significativa.

Conforme levantado, esse trabalho não gera juízo de valor, mas um olhar a partir de uma teoria da aprendizagem. Existem diversos estilos de aprendizagem, bem como existem variadas formas de ensino, sendo assim, pretendeu-se contribuir com um olhar teórico, que pode se combinar com outras teorias, com convicções docentes; e em outra via, ter destaque nas ações que remetam a aprendizagem. A aprendizagem deve ser explorada sob diversos prismas, uma metodologia específica, ou as próprias possibilidades tecnológicas não garantem sucesso pela sua natureza, mas pela sua adaptação justificada em critérios, que por vezes, encontram-se em múltiplas doutrinas e correntes de pensamento. Outrossim, é certo que os axiomas da teoria da aprendizagem significativa são amplamente percebidos como importantes em uma vasta literatura.

Entende-se como considerável a elaboração de mais pesquisas sobre o tema, pois a qualidade de formação dos estudantes é um critério social fundamental para que o turismo se desenvolva tanto como profissão, turismólogo, quanto como uma área promissora de estudos, tendo em vista que esses estudantes tendem, no futuro, a ocupar o mercado de trabalho e o meio acadêmico. Para pesquisas futuras, espera-se que esse trabalho possa contribuir com àqueles que se debrucem sobre aspectos teóricos e práticos da aprendizagem significativa no contexto do ensino do turismo. Sugere-se também estudos a partir do olhar de outras correntes teóricas da educação.

Entende-se que a escassez de estudos voltados para a prática de ensino, bem como de reflexões sobre o processo de aprendizagem no curso superior em Turismo, implica em uma limitação para esse estudo. Destaca-se também os artigos que não puderam ser explorados, fechados e fora da assinatura da universidade, tal como a heterogeneidade das ferramentas e filtros de busca entre as bases.

6. REFERÊNCIAS

ABAR, Celina AAP; BARBOSA, Lisbete Madsen. Computer Algebra, Virtual Learning Environment and Meaningful Learning: Is It Possible?. **Acta Didactica Napocensia**, v. 4, n. 1, p. 31-38, 2011.

ADHIKARI, Khagendra. Ausubel's learning Theory: Implications on Mathematics Teaching. **Research Gate**, 2020.

ADMIRAAL, Wilfried. Meaningful learning from practice: Web-based video in professional preparation programmes in university. **Technology, Pedagogy and Education**, v. 23, n. 4, p. 491-506, 2014.

AGRA, Glenda et al. Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 72, p. 248-255, 2019.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Editora Vozes Limitada, 2011.

ARAGÃO, Julio Cesar Soares et al. Produção de vídeos como material didático de apoio para aprendizagem em saúde da mulher: relato de experiência. **Revista Práxis**, v. 11, n. 22, 2019.

ARAÚJO, Bruna Moraes et al. Programa de tutoria em Bioquímica na Universidade Federal de Viçosa. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2013.

ARRUABARRENA, Rosa et al. Integration of good practices of active methodologies with the reuse of student-generated content. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2019.

AUSUBEL, David P. Adults versus children in second-language learning: Psychological considerations. **The Modern Language Journal**, v. 48, n. 7, p. 420-424, 1964.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. **Lisboa: Plátano**, v. 1, 2003.

AUSUBEL, David Paul. **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Springer Science & Business Media, 2012.

AZIMIFAR, Mahsome. The Study of Enhancing the Quality of Education via Virtual Learning Environments. **Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology**, v. 6, n. 12, p. 2197-2203, 2013.

BANIHASHEM, Kazem; MACFADYEN, Leah P. Pedagogical Design: Bridging Learning Theory and Learning Analytics. **Canadian Journal of Learning and Technology**, v. 47, n. 1, 2021.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. **A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha**. 2013.

BELUCE, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 593-610, 2016.

BENNETT, Sue *et al*. Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. **Computers & Education**, v. 59, n. 2, p. 524-534, 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERTOLIN, Júlio CG; MARCON, Telmo. O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira–Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, p. 105-122, 2015.

BEZERRA, Denise Maria; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Explorando a partitura com o mapa conceitual: um recurso criativo para uma aprendizagem musical significativa. **Orfeu**, v. 6, n. 2, p. 294-314, 2021.

BEZERRA, Kelianny Pinheiro et al. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.

BARDLN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, p. 225, 1977.

BITTENCOURT, Alexandre Horácio Couto; STHAL, Nilson Sérgio Peres. Colaboração em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma proposta de contribuição ao processo de ensino e aprendizagem em Biologia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BONADIMAN, Helio; NONENMACHER, Sandra EB. O gostar e o aprender no ensino de física: uma proposta metodológica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, p. 194-223, 2007.

BORGES, Juliana Rosa Alves et al. O pensamento de Skinner e o processo de ensino-aprendizagem da matemática. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 39, 2020.

BORGES, Marcos C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

BOULTON, Chris A.; KENT, Carmel; WILLIAMS, Hywel TP. Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a 'bricks-and-mortar'university. **Computers & Education**, v. 126, p. 129-142, 2018.

BRANDÃO, Jammilly Mikaela Fagundes et al. **Princípios andragógicos e fatores mediadores da aprendizagem na educação a distância em administração pública**. 2014.

BRANDÃO, Jammilly Mikaela Fagundes; CAVALCANTE, Erica Dayane Chaves; TEMOTEO, Joelma Abrantes Guedes. O processo de aprendizagem de estudantes de turismo e hotelaria sob a perspectiva andragógica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 8, n. 3, p. 531-551, 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI**, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 2.117,** de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: < http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13_06.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRETZ, Stacey Lowery. **Novak's theory of education: Human constructivism and meaningful learning,** 2001.

BRITAIN, Sandy; LIBER, Oleg. **A framework for pedagogical evaluation of virtual learning environments**. 2004.

BROWN, Stephen. From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. **Interactive Learning Environments**, v. 18, n. 1, p. 1-10, 2010.

BRUM, Wanderley Pivatto; SCHUHMACHER, Elcio; DA SILVA, Sani de Carvalho Rutz. A utilização de documentários enquanto organizadores prévios no ensino de geometria não Euclidiana em sala de aula. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 1, p. 43-49, 2016.

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de estudantes e professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

CALDAS, R. Lacerda; DE OLIVEIRA SIQUEIRA, A. B. Potentially meaningful teaching unit on Cosmology in the vision of the teacher of fundamental and average education. In: **Journal of Physics: Conference Series**. IOP Publishing, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista brasileira de educação médica**, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CARDOSO, Teresa Margarida Loureiro; COELHO, Maria Filomena Pestana Martins Silva. As TIC como ambientes virtuais abertos de aprendizagem na sociedade em rede. **Revista UFG**, v. 21, 2021.

CARTER, Katherine; SHAKWA, Geoffrey. Flipping the Post-COVID Online Classroom in a Professional Development Program at the Namibia University of Science and Technology. In: Handbook of Research on Transformative and Innovative Pedagogies in Education. IGI Global, 2022. p. 93-111.

CARVALHO, Andreia et al. Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies–a case study. **Education+ Training**, 2020.

CASSOL, Alessandra et al. O grande desafio das instituições de ensino superior: As práticas pedagógicas criativas são capazes de estimular a inovação nos discentes?. **Revista Alcance**, v. 22, n. 3, p. 394-409, 2015.

CASTRO-RODRÍGUEZ, Mª et al. Mapping of Scientific Production on Blended Learning in Higher Education. Education Sciences, v. 11, n. 9, p. 494, 2021.

CHAN, Miguel Morales et al. Modeling educational usage of cloud-based tools in virtual learning environments. **IEEE Access**, v. 7, p. 13347-13354, 2018.

CHENG, Ming. **Quality in higher education: Developing a virtue of professional practice**. Springer, 2016.

CICUTO, Camila Aparecida Tolentino; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Estruturas hierárquicas inapropriadas ou limitadas em mapas Conceituais: um ponto de partida para promover a aprendizagem significativa. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2013.

COELHO, Érica Aparecida et al. Construindo aprendizagem ativa com mapas conceituais: percepções e utilização. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 12, n. 21, p. 91-112, 2020.

CORREIA, Paulo RM et al. Por que vale a pena usar mapas conceituais no ensino superior?. **Revista de graduação USP**, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2016.

CRISOL-MOYA, Emilio; ROMERO-LÓPEZ, María Asunción; CAURCEL-CARA, María Jesús. Active Methodologies in Higher Education: Perception and Opinion as Evaluated by Professors and Their Students in the Teaching-Learning Process. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.

DA CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016.

DA CUNHA, Jorge Luiz. Inovação e Aprendizagem Ativa na Educação Superior. **Revista Pleiade**, v. 15, n. 32, p. 03-04, 2021.

DA CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, 2004.

DA SILVA, João Batista. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e09932803-e09932803, 2020.

DA SILVA EZEQUIEL, Oscarina et al. Medical students' critical thinking assessment with collaborative concept maps in a blended educational Strategy. **Education for Health**, v. 32, n. 3, p. 127, 2019.

DA SILVA SOUSA, Isete. Estreitando caminhos para a aprendizagem: Carl Rogers e a teoria da aprendizagem centrada no estudante. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 11, p. 1904-1915, 2021.

DA SILVA, Adriana Nobre et al. Cultura e mudança organizacional em instituição do ensino superior: uma visão administrativa. **Revista Expressão Católica**, v. 2, n. 2, 2017.

DA SILVA, Ione de Cássia Soares; DA SILVA PRATES, Tatiane; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, n. 15, p. 107-123, 2016.

DA SILVA, João Batista. David Ausubel's Theory of Meaningful Learning: an analysis of the necessary conditions. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. 3, 2020.

DA SILVA, Maicon Herverton Lino Ferreira et al. The learning model based in Piaget, Vygotsky and Freire: a proposal to overcome the reading difficulties of 5th grade students on schools on the Brazilian. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 5, p. 35-47, 2017.

DA SILVA, Thalita Lima Ferreira et al. A motivação no Ensino Superior: um estudo com estudantes dos cursos de Administração e Direito. **Revista Gestão em Análise**, v. 3, n. 1/2, p. 104-113, 2014.

DE ABREU, Patricia Barreto; CARNEIRO, Célia Maria Braga. O uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem no ensino superior durante a pandemia da covid-19: um estudo de caso no curso de bacharelado em ciências contábeis. **Pensar Acadêmico**, v. 19, n. 5, p. 1427-1457, 2021.

DE ALMEIDA SEIXAS, Eugênia Patrícia; DE ARAÚJO, Maria Valéria Pereira. Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: Um estudo em Instituição de Ensino Superior. **Turismo-Visão e Ação**, v. 19, n. 3, p. 566-588, 2017.

DE ANDRADE, Daniel Fonseca; FIGUEIREDO, Tainá Figueroa. Metodologias ativas e participativas em uma disciplina de Educação Ambiental no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 2, p. 123-142, 2021.

DE BARROS, Larissa Cristina Machado et al. Percepção dos docentes sobre o ensino remoto em medicina durante a pandemia pela COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e52411125205-e52411125205, 2022.

DE CARVALHO BORGES, Marcos et al. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014.

DE CASTRO MARCOLINO, Emanuella et al. Theory of social representations: Educational possibilities in the development of active methodologies for significant learning. **International Archives of Medicine**, v. 9, 2016.

DE JESUS MASOLA, Wilson; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Dificuldades de aprendizagem matemática de estudantes ingressantes na educação superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 1, p. 64-74, 2016.

DE JESUS, Micaele Damasceno; DE MENDONÇA SANTOS, Ana Cristina. Mediação Tecnológica no Ensino Superior Remoto: Experivivência Estudantil. **Revista Educação, Linguagem E Tecnologias**, v. 1, n. 3, p. 133-150, 2021.

DE LIMA, Letícia Dayane. Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS**, v. 4, n. 3, p. 161, 2018.

DE MENEZES, Paula Dutra Leão; TEIXEIRA, Célia Regina. A formação do currículo universitário: estudo de caso sobre o projeto pedagógico do curso de bacharelado em turismo. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 1, p. 200-220, 2017.

DE MOYA MARTÍNEZ, María del Valle; SYROYID SYROYID, Bohdan. Music as a Tool for Promoting Environmental Awareness. Experiences of Undergraduate Education Students on the Production of Video Tales in the COVID-19 Pandemic**. Education Sciences**, v. 11, n. 10, p. 582, 2021.

DE OLIVEIRA MARTINS, Alcina Manuela et al. Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 3, p. 122-132, 2019.

DE OLIVEIRA, Êmila Silveira. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 212-232, 2017.

DE PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV| 1º Semestre de**, n. 2, p. 22-35, 2009.

DE SOUSA MARTINS, Eduardo et al. Videoaulas como organizadores prévios no ensino em saúde durante a pandemia: Relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e4049108839-e4049108839, 2020.

DE SOUZA SCHLICHTING, Thais; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 10-39, 2020.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 73-78, 2010.

DIAS, Isis Patrícia Soares Silva et al. Avaliação da experiência de estudantes de Odontologia com metodologias ativas de ensino na disciplina de Histologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1-17, 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DISTLER, Rafaela Regina. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 98, p. 191-199, 2015.

DOMINGO, Reinaldo Portal; ARAÚJO, Meire Assunção Souza. Videoconferências na Educação a Distância: reflexões sobre o potencial pedagógico desta ferramenta. **Educação & Linguagem**, v. 17, n. 2, p. 38-53, 2014.

DOS SANTOS ZWICKER, Melanie Retz Godoy et al. O Fórum e a Aprendizagem Ativa na EAD. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 2021.

DOS SANTOS, Sandra Cristina Andrade Teodósio et al. Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. **Análise Psicológica**, v. 29, n. 3, p. 369-389, 2011.

DOS SANTOS, Júlio César Furtado. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. **Revista ABEU**, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2013.

DOS SANTOS, Rosemary Meneses; DE ASSIS, Ana Carolina Santos; BALUZ, Rodrigo Augusto Rocha Souza. Abordagens para uso da gamificação como metodologia ativa em ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior à distância. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021.

DOSEA, Giselle Santana et al. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020.

ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of education and work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

ESPLENDORI, Gabriela Feitosa; KOBAYASHI, Rika Miyahara; PÜSCHEL, Vilanice Alves de Araújo. Abordagem de integração multissensorial, domínios cognitivos, aprendizagem significativa: reflexões para o ensino de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 56, 2022.

FAIRCLOUGH, Norman; AGUIAR, Maycon Silva. Análise Crítica do Discurso como raciocínio dialético: crítica, explanação e ação. **Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 4, n. 2, p. 31-50, 2020.

FALCÃO, Roberto Flores; CAMPOMAR, Marcos Cortez. Aprendizagem Ativa: Relato de Experiência de Produção de Vídeos por Estudantes de Marketing. **Revista Liceu On-Line**, v. 8, n. 1, p. 92-111, 2018.

FARIAS, Cynthia Moura Louzada; DE CARVALHO, Raquel Baroni. Ensino Superior: a geração Y e os processos de aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 179, p. 37-43, 2016.

FERREIRA, Marco. Ensino e aprendizagem no ensino superior. **Revista Arquipélago–Ciências da Educação, Universidade dos Açores**, v. 12, p. 121-144, 2011.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, João. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior. **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013.

FRASSON, Fernanda; LABURÚ, Carlos Eduardo; DE FREITAS ZOMPERO, Andréia. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: Uma releitura da Teoria Ausubeliana. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 303-318, 2019.

FREITAS, Wesley RS; JABBOUR, Charbel JC. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, 2011.

GARCA-GUTIERREZ, Juan; RUIZ-CORBELLA, Marta; DEL POZO ARMENTIA, Araceli. Developing civic engagement in distance higher education: a case study of virtual service-learning (vSL) Programme in Spain. **Open Praxis**, v. 9, n. 2, p. 235-244, 2017.

GEORGE, Ann; SANDERS, Martie. Evaluating the potential of teacher-designed technology-based tasks for meaningful learning: Identifying needs for professional development. **Education and Information Technologies**, v. 22, n. 6, p. 2871-2895, 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 2, p. 1-23, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt et al. Estudo de caso qualitativo. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva**, p. 115-146, 2006.

GOMES, Andréia Patrícia et al. A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 1, p. 105-111, 2008.

GOMES, Andreia Patrícia et al. Ensino de ciências: dialogando com David Ausubel. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, v. 1, n. 1, p. 23-31, 2009.

GOUVÊA, Eduardo Penna et al. Metodologias ativas: uma experiência com mapas conceituais. **REGS-Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, v. 6, n. 21, 2016.

GROS, Begona; GARCIA, Iolanda; ESCOFET, Anna. Beyond the net generation debate: A comparison between digital learners in face-to-face and virtual universities. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 13, n. 4, p. 190-210, 2012.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes**, p. 95-124, 2008.

GUARIENTI, Marlene das Neves. **A referenciação em currículos da educação profissional: os processos de discursivização e a formação em turismo**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GUASCH, Teresa; ALVAREZ, Ibis; ESPASA, Anna. University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 199-206, 2010.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, Valeria Lima et al. A Pandemia COVID-19 e a Educação Superior em Turismo no Estado do Rio De Janeiro (Brasil): Notas Preliminares de Pesquisa/Covid-19 Pandemic and Higher Education in Tourism in the State of Rio De Janeiro (Brazil): Preliminary Research Notes. **Rosa dos Ventos-Turismo e Hospitalidade**, v. 12, n. 3, 2020.

GULLO, Maria Carolina. A Economia na Pandemia Covid-19: Algumas Considerações/The Economy in Pandemic Covid-19: Some Considerations. **Rosa Dos Ventos-Turismo e Hospitalidade**, v. 12, n. 3, 2020.

GÜRLEN, Eda. Meaningful learning and educational environment. **Journal of Education and Future**, n. 1, p. 21, 2012.

GURTEEN, David. Knowledge, creativity and innovation. **Journal of knowledge Management**, 1998.

GUTIÉRREZ-VERGARA, Samuel et al. Emociones académicas frente al proceso de evaluación de aprendizajes en estudiantes de kinesiología. **FEM: Revista de la Fundación Educación Médica**, v. 23, n. 6, p. 359-366, 2020.

HAKKARAINEN, Päivi. Promoting meaningful learning through video production-supported PBL. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 5, n. 1, p. 4, 2011.

HEINZ, Michele Urrutia; QUINTANA, Alexandre Costa; DA CRUZ, Ana Paula Capuano. Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo dos estudantes de Contabilidade–influência do Método de Caso à luz da Taxonomia de Bloom. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 13, n. 4, 2019.

HEROLD, David Kurt. Mediating media studies–stimulating critical awareness in a virtual environment. **Computers & Education**, v. 54, n. 3, p. 791-798, 2010.

HERRADOR-ALCAIDE, Teresa C.; HERNÁNDEZ-SOLÍS, Montserrat; GALVÁN, Ramon Sanguino. Feelings of satisfaction in mature students of financial accounting in a virtual learning environment: an experience of measurement in higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2019.

HINOJOZA, Hugo Manuel Camarillo; REGALADO, Claudia Daniela Barboza. La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual institucional: Hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 7, n. 2, p. 143-166, 2020.

HOUGHTON, Warren. **Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics**. Loughborough University, 2004.

JIE, Zhang; PUTEH, Marlia; SAZALLI, Nurhasmiza Abu Hasan. A social constructivism framing of mobile pedagogy in english language teaching in the digital era. **Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science**, v. 20, n. 2, p. 830-836, 2020.

JÚNIOR, Airton José Vinholi; GOBARA, Shirley Takeco. Ensino em modelos como instrumento facilitador da aprendizagem em Biologia Celular. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 15, n. 3, p. 450-475, 2016.

KADDOURA, Mahmoud; VAN-DYKE, Olga; YANG, Qing. Impact of a concept map teaching approach on nursing students' critical thinking skills. **Nursing & health sciences**, v. 18, n. 3, p. 350-354, 2016.

KALAMAS HEDDEN, Maria et al. Teaching sustainability using an active learning constructivist approach: Discipline-specific case studies in higher education. **Sustainability**, v. 9, n. 8, p. 1320, 2017.

KESKITALO, Tuulikki. Students' expectations of the learning process in virtual reality and simulation-based learning environments. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 28, n. 5, 2012.

KHODAEI, Safoura et al. The effect of the online flipped classroom on self-directed learning readiness and metacognitive awareness in nursing students during the COVID-19 pandemic. BMC nursing, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2022.

KIM, Jinhong; SA, DeugWhan; KIM, Jong-Yun. Towards Higher Educational M-Learning Platform for Conceptual STEAM Environment. **International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering**, v. 11, n. 8, p. 93-98, 2016.

KIM, Seongseop Sam; JUNG, Jishim; WANG, Kuo-Ching. Hospitality and tourism management students' study and career preferences: Comparison of three Asian regional groups. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 19, p. 66-84, 2016.

LAWRENCE NEUMAN, William**. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches**. 2014.

LIMA, A. V. B. L.; SILVA, S. D. C. M. Bacharel em turismo: profissional sem formação de mercado ou mercado sem conhecimento da profissão. **Anais do 4º Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo**, 2007.

LIMA, Josiel Albino et al. Avaliação da aprendizagem em química com uso de mapas conceituais. **Revista Thema**, v. 14, n. 2, p. 37-49, 2017.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 7-36, 2008.

LLEWELLYN, Sue; NORTHCOTT, Deryl. The "singular view" in management case studies. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, 2007.

LOPES, Laerson Morais Silva et al. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2015.

LOUREIRO, Sara Raquel Costa. **Ensinar a aprender, aprender a ensinar**. 2017. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MACHADO, Lívia Biasuz et al. Metodologias ativas associadas ao uso de tecnologias no âmbito educacional: produções científicas de enfermagem uma revisão integrativa de literatura. **Educação & Linguagem**, v. 21, n. 2, p. 59-82, 2018.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, 2018.

MAHDIUON, Rouhollah; MASOUMI, Davoud; FARASATKHAH, Maghsood. Quality improvement in virtual higher education: A grounded theory approach. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 18, n. 1, p. 111-131, 2017.

MAIA, Juliana de O. et al. Piaget, Ausubel, Vygotsky e a experimentação no ensino de Química. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 1002-1006, 2013.

MANSOR, N. Azah; ABDULLAH, Natrah; ABD RAHMAN, Hayati. Towards electronic learning features in education 4.0 environment: literature study. **Indones. J. Electr. Eng. Comput. Sci**, v. 19, n. 1, p. 442, 2020.

MARTÍNEZ CARTAS, Ma Lourdes. Using an improved virtual learning environment for engineering students. **European Journal of Engineering Education**, v. 37, n. 3, p. 229-241, 2012.

MARTÍNEZ-ARGÜELLES, María Jesús; CALLEJO, Miguel Blanco; FARRERO, José M. Castán. Dimensions of perceived service quality in higher education virtual learning environments. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 10, n. 1, p. 268-285, 2013.

MARTINS FILHO, Vilson et al. **Design Thinking e a criação de ativos do conhecimento na atividade docente**. 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso**. Inovação na educação superior**. 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 04-25, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus editorial, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecilia. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, 2015.

MEC: Nota Técnica n.º 56/2019/CGCQES/DAES – Metodologia de cálculo do CPC, 2018. *In*: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Disponível em:<

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2018/nt_56-2019_CPC-2018.pdf/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MEC: Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. *In*: **indicadores de qualidade da educação superior**. Emec, 2017. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MEC: Relatório Síntese De Área, Turismo, 2018. *In*: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Disponível em:< https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MENDOZA, Derling. Information and communication technologies as a didactic tool for the construction of meaningful learning in the area of mathematics. **Available at SSRN 3639452**, 2018.

MENEZES, Paula Dutra Leão de; TEIXEIRA, Célia Regina. Las representaciones sociales de la licenciatura en Turismo: formación, conocimiento e identidad. **Turismo: Visão e Ação**, v. 22, p. 533-551, 2020.

MERRIAM, S**. Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber. Educação Flexível, Aberta e Híbrida: desafios e estratégias. **Revista EducaOnline**, v. 15, n. 1, p. 6-23, 2021.

MINHOTO, Paula; MEIRINHOS, Manuel. Utilização de Wikis como recurso pedagógico. In: **Actas da Conferência Ibérica Inovação na Educação com TIC (2012)**. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, 2012. p. 382-394.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

MONTEIRO, Jair Curcino; CASTILHO, Weimar Silva; DE SOUZA, Wallysonn Alves. SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 9, n. 01, 2019.

MONTEIRO, Bruno de S. et al. Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**, 2006.

MORAES, Roque. "Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva". **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, Nídia Salomé; CABRITA, Isabel. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação (as) síncrona e interacção no ensino superior. **Prisma. com**, n. 6, p. 158-179, 2008.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em**, v. 1, n. 08, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso**, p. 02-25, 2018.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MOREIRA, J. António; NEJMEDDINE, Fouad; ALMEIDA, Ana Cristina. Aprendizage en ambientes on-line en la ensenânza de educácion superior en Portugal. **Revista Perspectivas Educativas,**, n. 7, p. 45-60, 2014.

MOREIRA, Marco António. Aprendizagem significativa crítica (critical meaningful learning). **Teoria da Aprendizagem Significativa**, v. 47, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, Brasil**. 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no estudante e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 1, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. ¿ Al afinal, qué es aprendizaje siginificativo?. **Qurriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa.** La Laguna, Espanha. No. 25 (marzo 2012), p. 29-56, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. **UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, v. 31, p. 9-20, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa em ciências: condições de ocorrência vão muito além de pré-requisitos e motivação. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista–ENCITEC**, v. 11, n. 2, p. 25-35, 2021.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F.Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2007.

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

MUBAROK, Husni et al. Meaningful Learning Model: The Impact on Students' Reading Comprehension. **Journal of Educational and Social Research**, v. 12, n. 1, p. 346-346, 2022.

MUCHUELO, Nei; VIEIRA, Almir Martins; DE OLIVEIRA, Rodrigo Ribeiro. Ensino Híbrido na Educação Superior: Análise da Produção Científica. **Educação & Linguagem**, v. 24, n. 2, p. 475-504, 2021.

MUÑOZ CARRIL, Pablo César; GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes; HERNÁNDEZ SELLÉS, Nuria. Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 14, n. 3, p. 462-487, 2013.

MYSTAKIDIS, Stylianos. Deep Meaningful Learning. **Encyclopedia**, v. 1, n. 3, p. 988-997, 2021.

NETO, José Augusto da Silva Pontes. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2006.

NIEMIEC, Christopher P.; RYAN, Richard M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. ***Theory and research in Education***, 2009.

NOVAK, Joseph D. Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. **International Journal of Personal Construct Psychology**, v. 6, n. 2, p. 167-193, 1993.

NOVAK, Joseph. **Apreender, Criar e Utilizar o Conhecimento.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

NOYENS, Dorien et al. The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. **European Journal of Psychology of Education**, v. 34, n. 1, p. 67-86, 2019.

O'CONNOR, Noëlle. Using active learning strategies on travel and tourism higher education programmes in Ireland**. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 29, p. 100326, 2021.

OLIVERA RIVERA, Eduardo; DONOSO GÓMEZ, Juan; ORELLANA SAAVEDRA, Angela. Learning kinds for students of technical high school: An analysis from the David Ausubel's theory. **Orientación y Sociedad**, v. 11, p. 145-170, 2011.

OXFORD, Rebecca L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. **The modern language journal**, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

PALMEIRA, Robson Lima; DA SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. **Medicina (Ribeirão Preto),** v. 48, n. 3, p. 273-281, 2015.

PARRA-GONZÁLEZ, María Elena et al. Active and emerging methodologies for ubiquitous education: Potentials of flipped learning and gamification. **Sustainability**, v. 12, n. 2, p. 602, 2020.

PAULINO, Danilo Borges et al. WhatsApp® como recurso para a educação em saúde: contextualizando teoria e prática em um novo cenário de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, p. 171-180, 2018.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PEREIRA, Jackeline Camargos et al. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa: Processo Educativo no Ensino em Saúde. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 11-19, 2021.

PERES, M. R. H. M.; MENEZES, P. D. L.; TEIXEIRA, Célia Regina. Reflexões sobre o ensino superior em turismo no Brasil sob o enfoque das teorias psicológicas. In: **Anais do III Congresso Nacional de Educação. Natal, RN, Brasil. Recuperado em**. 2016. p. 2017.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Série Idéias**, v. 30, p. 205-251, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio. Revista pedagógica**, v. 17, p. 8-12, 2001.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**, p. 11-30, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2015.

PETTIGREW, Andrew; FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. Cultura e poder nas organizações. **São Paulo: Atlas**, v. 2, 1996.

PIAGET, Jean. Piaget's theory. In: Piaget and his school. **Springer**, Berlin, Heidelberg, 1976.

PRADO, Cláudia; VAZ, Débora Rodrigues; ALMEIDA, Denise Maria de. Teoria da aprendizagem significativa: elaboração e avaliação de aula virtual na plataforma Moodle. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 6, p. 114-1121, 2011.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

PUHL, Cassiano Scott; MÜLLER, Thaísa Jacintho; DE LIMA, Isolda Gianni. As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem. **DYNAMIS (FURB. ONLINE)**, 2020.

RAMOS, Ana et al. Implementação de novas práticas pedagógicas no ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 1, p. 115-141, 2013.

REESE, Sasha A. Online learning environments in higher education: Connectivism vs. dissociation. **Education and information technologies**, v. 20, n. 3, p. 579-588, 2015.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

RIBEIRO, Naiara A. et al. Mapas conceituais na compreensão da aprendizagem significativa do conteúdo de probabilidade. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, p. 167-181, 2018.

RIBEIRO, Rafael João; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; KOSCIANSKI, André. Organizadores prévios para aprendizagem significativa em Física: o formato curta de animação. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 14, n. 3, p. 167-183, 2012.

RITA DE CÁSSIA, M. T.; VIEIRA, Flávia. Pedagogia na universidade em transição: reflexões a partir do Processo de Bolonha e da voz de gestores pedagógicos de cursos de Engenharia de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 605-628, 2014.

ROESSGER, Kevin M. et al. Multi-level factors affecting immediate and delayed concept recall in concept mapping with adult learners. **Educational Psychology**, v. 41, n. 2, p. 224-244, 2021.

ROESSGER, Kevin M.; DALEY, Barbara J.; HAFEZ, Duaa A. Effects of teaching concept mapping using practice, feedback, and relational framing. **Learning and Instruction**, v. 54, p. 11-21, 2018.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. WWF Martins Fontes, 2017.

ROLIM, Anderson Teixeira; SCARAMUZZA, Bruno Cézar. Aprendizagem significativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, p. 182-195, 2016.

ROMAN, Cassiela et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical and biomedical research. Porto Alegre. Vol. 37, n. 4 (2017), p. 349-357**, 2017.

ROSSING, J. P. *et al*. ILearning: the future of higher education: students perceptions on learning with mobile tablets. **Journal of the Scholarship and Teaching and Learning**, p. 1-26, jun. 2012.

ROTHBERG, Danilo. Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. **Psicologia USP**, v. 17, p. 85-111, 2006.

SABEC, Giuliana Zardeto et al. Changing education with active methodologies. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 41524-41539, 2020.

SALES, Gilvandenys Leite et al. Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017.

SALVI, Rosana Figueiredo; ALIEVI, Alan Alves; VEIGA, Léia Aparecida. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 9, n. 16, p. 121-134, jan./jun. 2018.

SANTAROSA, Maria Cecília Pereira. Os lugares da Matemática na física e suas dificuldades contextuais: implicações para um sistema de ensino integrado. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 1, p. 215-235, 2016.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos. **Simpósio de excelência em gestão e tecnologia**, v. 8, p. 1-9, 2010.

SANTOS, Sandra Carvalho Dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-estudante: aplicação dos" sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". **REGE Revista de Gestão**, v. 8, n. 1, 2010.

SEBASTIÃO, Ana Paula Ferreira. A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle em uma instituição de ensino superior pública. **Revista Profissão Docente**, v. 15, n. 32, 2015.

SCHIEHL, Edson Pedro; KEMCZINSKI, Avanilde; GASPARINI, Isabela. As perspectivas de avaliar o estudante no ensino híbrido. **RENOTE**, v. 15, n. 2, 2017.

SEIXAS, Carlos Alberto et al. Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso online. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, n. 4, p. 660-666, 2012.

SERRATE-GONZÁLEZ, Sara et al. Profiling teaching staff using blended learning in their practices in higher education. **Research Papers in Education**, p. 1-18, 2021.

SILVA, Anielson Barbosa da et al. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**, 2005.

SILVA, Everton Rodrigues da; GONÇALVES, Carlos Alberto. Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações. **Cadernos Ebape. Br**, v. 15, p. 1-20, 2017.

SILVA, Lenir Maristela; BRIZOLLA, Francéli; SILVA, Luiz Everson da. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 524-541, 2013.

SILVA FILHO, Olavo Leopoldino da; FERREIRA, Marcello. Modelo teórico para levantamento e organização de subsunçores no âmbito da Aprendizagem Significativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 44, 2022.

SILVA, Waldyr Fong; REDONDO, Remedios Pitre; CHIQUILLO-RODELO, J. Significant Learning and its Association with Teaching Quality and Previous Knowledge in Engineering Students. 2018.

SILVEIRA, Carlos Eduardo; MEDAGLIA, Juliana; GÂNDARA, José Manoel Gonçalves. Quatro décadas de ensino superior de turismo no brasil: dificuldades na formação e consolidação do mercado de trabalho e a ascensão de uma área de estudo como efeito colateral. **Turismo-Visão e Ação**, v. 14, n. 1, p. 6-18, 2012.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, v. 26, p. 195-217, 2010.

STAKE, Robert E. "Defesa e ética: como fazer as coisas funcionarem melhor". Em: P**esquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso: 2011.

STEFANI, Christina; TSAPARLIS, Georgios. Students' levels of explanations, models, and misconceptions in basic quantum chemistry: A phenomenographic study. **Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching**, v. 46, n. 5, p. 520-536, 2009.

STEFANINI, Claudio José; REJOWSKI, Mirian; FERRO, Rafael Cunha. Tourism and hospitality in Brazil: A model for studies of education competencies. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 29, p. 100299, 2021.

STOLTZ, Tania et al. Creativity in gifted education: Contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, v. 6, n. 01, p. 64, 2015.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina M. Costa. Paulo Freire e humanismo em educação: contribuições a partir de uma perspectiva geográfica. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 8, n. 16, p. 94-105, 2017.

SUNASUAN, Piyawan; SONGSERM, Ubonwan. Using Advance Organizer Model to Influence the Meaningful Learning of New Concepts for ESL Learners in a Collaborative Classroom. **Arab World English Journal (AWEJ) Volume**, v. 12, 2021.

SUSHCHENKO, Olena et al. The use of interactive training technologies in teaching academic disciplines for students of tourism specialities. ACCESS **Journal: Access to Science Business Innovation in Digital Economy**, v. 2, n. 1, p. 28-39, 2021.

SUWAIS, Khaled; ALSHAHRANI, Ali. The Impact of Virtual Classes on Students' Performance in Open Learning Environments: The Case of Arab Open University, Saudi Arabia. **J. Comput. Sci.**, v. 14, n. 1, p. 14-22, 2018.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.
TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 194-201, 2001.

TERRA, Kenner Roger Cazotto. Teorias da linguagem e estudos do discurso: apontamentos metodológicos para uma análise do discurso religioso. **HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, p. 1085-1085, 2018.

TIAN, Zhijie et al. Application of Ausubel cognitive assimilation theory in teaching/learning medical biochemistry and molecular biology. **Biochemistry and Molecular Biology Education**, v. 48, n. 3, p. 202-219, 2020.

TOBASE, Lucia. A dramatização como estratégia facilitadora no processo ensino aprendizagem dos estudantes de enfermagem. **Rev. Paul. Enferm.(Online)**, p. 77-99, 2018.

TORRES, Estephany Abigail Rojas et al. Pedagogical Proposal for Developing Soft Skills in Psychology Students at a Private University in Lima. **LINGUISTICA ANTVERPIENSIA**, p. 6114-6134, 2021.

TORRES, Milton Luiz et al. O estado da arte em andragogia: uma análise nas produções científicas. **Acta Científica**, v. 26, n. 2, p. 43-54, 2017.

TORRES, Patrícia Lupion; CARNEIRO, Virginia Bastos; FERNANDES, Rui Trindade. Autonomia discente na universidade: metodologias ativas e a cibercultura. **Revista Teias**, v. 20, n. 56, p. 171-187, 2019.

TOSINA, Rocío Yuste; DÍAZ, Laura Alonso; ENTONADO, Florentino Blázquez. Synchronous virtual environments for e-assessment in higher education. Comunicar. **Media Education Research Journal**, v. 20, n. 2, 2012.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNCER, C. A. N.; SIMSEK, Irfan. The use of 3D virtual learning environments in training foreign language pre-service teachers. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 16, n. 4, p. 114-124, 2015.

VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. **Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, v. 1, p. 87-98, 2006.

VELANDIA-MESA, Cristian; SERRANO-PASTOR, Francisca-José; MARTÍNEZ-SEGURA, María-José. Formative research in ubiquitous and virtual environments in Higher Education. Comunicar. **Media Education Research Journal**, v. 25, n. 1, 2017.

VIANA, Odaléa Aparecida. Conhecimentos prévios e organização de material potencialmente significativo para a aprendizagem da geometria espacial. **Ciências & Cognição**, v. 16, n. 3, 2011.

VIEIRA, Taísa Diva Gomes Felippe; DOS SANTOS, Mauro Leonardo Salvador Caldeira. Estratégias pedagógicas e uso de metodologias ativas na graduação em Enfermagem em tempos

de pandemia do Coronavírus-COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e2759119749-e2759119749, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WANG, Juan; CHEN, Xiang; GAO, Xiang. Economic Management Teaching Mode Based on Mobile Learning and Collaborative Learning. **IEEE Access**, v. 8, p. 200589-200596, 2020.

WEISZ, TELMA**. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** SÃO PAULO: ÁTICA, 1999.

WIEBUSCH, Andressa; DO ROSÁRIO LIMA, Valderez Marina. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 154-169, 2018.

WTTC. Economic impact report, **World Travel and Tourism Council**, 2021. Disponível em: <https://wttc.org/Portals/0/Documents/Reports/2021/Global%20Economic%20Impact%20and%20Trends%202021.pdf?ver=2021-07-01-114957-177>. Acesso em:14 fev. 2022.

YUSUF, Shahid. From creativity to innovation. **Technology in Society**, v. 31, n. 1, p. 1-8, 2009.
.

7. APÊNDICE A – Nota Metodológica 1: Pesquisas que Abordaram a Aprendizagem nos Cursos Superiores em Turismo

Essa RSL, seguiu-se, inicialmente, o mesmo percurso de investigação de Brandão, Cavalcante e Temoteo (2014), que buscaram compreender artigos que tratassem do Ensino Superior em Turismo, a partir de pesquisas na plataforma SciELO. Cabe explicar que essa base detém alta abrangência. Todavia, não se encontraram trabalhos, Quadro 8, indexados que tratassem da aprendizagem no Ensino Superior em Turismo, corroborando com Brandão, Cavalcante e Temoteo (2014).

Quadro 8 - Busca de artigos na SciELO

Contraste	Termo	Resultado
Tema da pesquisa	Ensino Superior; Turismo; Aprendizagem.	0
Comparativo	Ensino Superior; Administração; Aprendizagem.	32
Comparativo	Ensino Superior; Matemática; Aprendizagem.	32
Comparativo	Ensino Superior; Medicina; Aprendizagem.	40

Fonte: Elaboração própria

Adiante**,** buscou-se uma pesquisa, em português, mais ampla no portal de periódicos da CAPES, que detêm a vantagem de uma varredura simultânea em todo o seu banco de dados, isto é, em periódicos e artigos, no campo (busca por assunto). Assim, tendo em vista a dificuldade de encontrar artigos convergentes, inclusive, a maioria dos artigos analisados chama à atenção para esse fato, utilizou-se a estratégia de pesquisa de forma mais aberta, geral, < Ensino superior AND Turismo>. Então, obteve-se todas as abordagens relacionadas ao termo utilizado. A seguir, aplicou-se os filtros de refinamento da busca para enquadrar os artigos pertinentes à luz desse estudo. Cabe frisar, optou-se por periódicos especializados na área de turismo. Dessa maneira, chegou-se ao resultado, após leitura dos títulos e resumos dos trabalhos apresentados pela plataforma. O detalhamento segue apresentado no Quadro 9, disposto a seguir.

Quadro 9 - Detalhamento da busca por assunto: CAPES

Busca por assunto: Ensino superior e Turismo	2396 Resultados
Filtros: Turismo; Higher education; Tourism; Studies; Revisado por pares; Acesso aberto; Artigos; 2011 – 2022; espanhol; inglês; português.	
Periódicos: Turismo em análise; Turismo Visão e Ação; Revista brasileira de pesquisas em turismo; Poduim: Sport, Leisure and tourism Review.	
Obteve-se: 8 resultados **Selecionados**: 4 resultados	

Fonte: Elaboração própria.

Após a seleção dos artigos, fez-se a leitura na íntegra desses trabalhos, para um melhor refinamento, e adiante, sistematizou-se em um quadro, por meio do Excel, tendo em vista os autores, abordagens, métodos e os resultados apresentados. Dessa forma, chegou-se a uma sintetização. A fim de uma melhor visualização do quadro, estabeleceram-se siglas, assim: A (Abordagem); M (Método); R (Resultado), conforme o quadro 10.

Quadro 10 - Síntese qualitativa/Capes

De Lima e Rejowski (2011)	
A	Temas abordados nos trabalhos realizados sobre a área de turismo no Brasil
M	RSL - 45 (dissertações e teses) Período 2000 a 2009
R	Os autores detectaram poucos trabalhos sobre a qualidade de formação dos estudantes, e maior ênfase está na formação profissional.
Brandão, Cavalcante e Temoteo (2014)	
A	Percepção dos estudantes de Turismo e Hotelaria sobre o próprio processo de aprendizagem, à luz da andragogia
M	RSL (124 artigos - 2003 a 2012) Pesquisa survey com 60 discentes dos cursos de Hotelaria e Turismo da UFPB
R	As autoras apontaram, dentre outras coisas, que os estudantes de turismo e hotelaria detêm predisposição para aprender, conforme os pressupostos andragógicos, por outro lado, indicaram a necessidade de reflexão sobre a dinâmica de ensino no turismo, a fim de se compreender a adequação do processo formativo.

Rejowski e Leal (2012)	
A	A qualidade de formação dos estudantes do ensino superior em Turismo no Brasil, a partir da utilização de casos para ensino como estratégia de formação acadêmica.
M	Revisão bibliográfica com referências da área de Administração e utilização de um caso para ensino.
R	As principais vantagem do caso para ensino são: o alinhamento da teoria à prática, aprendizagem pela experiência e desenvolvimento de senso crítico. Os autores apontaram que o caso para ensino é uma estratégia pouco empregada no ensino superior de turismo. Indicaram, também, a necessidade de ampliação da confecção de casos para o ensino sobre o turismo brasileiro.
Mota dos Anjos (2012)	
A	A estrutura dos cursos superiores em turismo, ofertados pelos IFES do nordeste, pontuando: a distribuição espacial, perfil da adequação dos cursos nas localidades, projetos pedagógicos etc.
M	Revisão bibliográfica, documental, e pesquisa de campo
R	Os autores apontaram que a oferta de curso de Turismo está desalinhada com as propostas de qualidade orientadas pela legislação. Sugerem, também, aos gestores e pesquisadores, uma articulação sobre o entendimento dos entornos turísticos na região, a fim de adequar o perfil do curso as reais necessidades da sua região.

Fonte: Elaboração própria.

Ainda no painel da CAPES (busca por assunto), utilizou-se a mesma estratégia, mas com o termo em inglês <"Higher education" AND tourism>. Obteve-se o seguinte: 21.628 Resultados. Em frente, somou-se o termo <learning> com o intuito de afunilamento da pesquisa, por outro lado, obteve-se 11.191 resultados. Dessa maneira, frente à exorbitância do resultado apresentado da pesquisa, entendeu-se ser mais precisa uma exploração por meio do banco de dados da Web of Science, pois essa plataforma apresenta um sistema de busca que permite um melhor refinamento da filtragem do material, bem como, detém prestígio da comunidade cientifica e um vasto material indexado. Sendo assim, têm-se os resultados de busca na Web of Science, Quadro 10. Cabe destacar, chegou-se a um total de 75 artigos para a análise.

Então, buscou-se àqueles de maior circulação, em outros termos, os mais citados. Nessa direção, chegou-se ao resultado de 11 trabalhos, após leitura de resumos e títulos de cerca de

30 artigos. Cabe acrescentar, esses 11 artigos detêm o peso de 41% de todas as citações, dentre os 75 artigos encontrados. Adiante, após leitura minuciosa de cada um, chegou-se ao resultado de 6 artigos, que representam cerca de 26% das citações, Quadro 12, dentre o total de artigos incialmente levantados.

Quadro 11 - Estratégias de Busca. Web of Science

TERMO	**RESULTADO**
Tourism and "Higher education" and learning	645
FILTRO	
Tourism (Todos os campos) and "Higher education" (Todos os campos) and learning (Todos os campos) and Education Educational Research (Categorias da Web of Science) and JOURNAL OF HOSPITALITY LEISURE SPORT TOURISM EDUCATION or JOURNAL OF HOSPITALITY TOURISM EDUCATION or JOURNAL OF TEACHING IN TRAVEL TOURISM or TOURISM EDUCATION GLOBAL ISSUES AND TRENDS (Títulos da publicação) and Education Educational Research (Categorias da Web of Science) and Artigos or Artigos de revisão (Tipos de documento) and 2022 or 2021 or 2020 or 2019 or 2018 or 2017 or 2016 or 2015 or 2014 or 2013 or 2012 (Anos da publicação) and Education Educational Research (Categorias da Web of Science)	75
Journal of hospitality leisure sport tourism education	52
Journal of hospitality Tourism education	12
Journal of Teaching in travel tourism	11

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 12 - Critério de qualidade para a escolha dos artigos

ARTIGOS	CITAÇÕES
Liburd e Christensen (2013)	36
Rodríguez-Antón (2013)	15
Kim, Jung e Wang (2016)	14
Kim (2013)	9
Cladera et al. (2019)	8
Barkathunnisha, Lee e Price (2017)	8

Fonte: Elaboração própria.

Adiante, expõe-se a análise dos artigos, que estão dispostos em ordem cronológica, Quadro 13.

Quadro 13 - Síntese qualitativa/Web of Science

Kim (2013)	
A	Reflexão sobre o processo de aprendizagem autodirigida (e importância dos Feedbacks dos professores) a partir de estudantes de pós-graduação em turismo da Universidade da Austrália Meridional.
M	Documental. Solicitou-se aos estudantes, que após diversas palestras, propostas pela pesquisa, relacionadas ao turismo, no período de 4 semanas, escrevessem um relato reflexivo sobre cada palestra, (aparentando ideias, críticas, contrastes, experiências pessoais, dentre outros. A seguir, após o feedback do professor e dos colegas de turma, pediu-se uma crítica sobre o próprio relato. Assim, desenvolveu-se dados primários para análise.
R	O estudo aponta para a importância dos feedbacks, tanto de professores como de estudantes, na formação universitária. Indica, também, que essa abordagem incide na postura ativa, que o autor considerou como fundamental no processo de aprendizagem. Por fim, sugere o alinhamento dos objetivos acadêmicos às práticas de ensino que estimulem a reflexão, senso crítico, em um processo avaliativo contínuo, baseado em Feedbacks, pois os estudantes perceberam isso positivamente.
Liburd e Christensen (2013)	
A	Integração do AVA no curso superior em Turismo e no Sul da Dinamarca
M	Revisão bibliográfica e os resultados da implementação do Innotour, um AVA para o ensino do turismo.
R	Apontam que os AVA favorecem a democratização do conhecimento e aprendizagem, bem como o papel ativo do estudante na aprendizagem, mas ponderam a importância de reflexões sobre o alinhamento dos currículos às características e possibilidades dessa ferramenta.

Rodríguez-Antón (2013)	
A	A adequação da formação de estudantes de turismo de uma universidade espanhola frente às necessidades do mercado de trabalho
M	Estudo longitudinal - questionário do tipo likert com cerca de 400 estudantes que cursaram turismo entre 2007 e 2011.
R	Os resultados indicaram que apesar dos estudantes sentirem-se capacitados para resolver problemas, dispostos a aprender, alguns dos requisitos que o mercado espera, houve dificuldades na formação do pensamento holístico, ou seja, critica e desenho das interrelações entre conceitos e realidade pelos estudantes, e sugeriram um repensar na formação e práticas de ensino para o sucesso desse objetivo.
Kim, Jung e Wang (2016)	
A	Preferência de áreas do ensino superior em gestão do turismo e hotelaria, bem como motivações para escolha desses cursos entre estudantes de Hong Kong, Taiwan e Coreia do Sul, à luz da teoria da autodeterminação.
M	Revisão da literatura, aplicação de questionário tipo likert com 1.297 entrevistados
R	Esse estudo apontou que a motivação interna responde por cerca de 71% das escolhas; e influência dos pais explicam cerca de 14% para a escolha dos cursos. Quanto às áreas de atuação, apenas 2,6% querem trabalhar na educação, 15% na indústria aeronáutica, 22,5% no setor de hospedagem, agência de viagens 8,9%, restaurante 13%, turismo 10 % etc. Sugeriu-se que os estudantes de Taiwan apresentaram os maiores índices de motivação para estudar esses cursos e os estudantes coreanos almejaram, em maior proporção, a empregabilidade em outros países. Já os estudantes de Hong Kong indicaram o menor índice de motivação para estudar essas áreas. A teoria e a prática foram apontadas como fundamentais para a formação acadêmica.

Cladera et al (2019)	
A	Compreensão da atitude dos estudantes do ensino superior em Turismo, da Universidade das Ilhas Baleares, Espanha, sobre a aprendizagem da estatística.
M	Aplicação de 5 questões abertas e 36 itens do instrumento SATS-36, questionário desenvolvido para compreender às atitudes dos estudantes no estudo da estatística. Totalizou-se 83 questionários.
R	O estudo apontou que tanto os dados qualitativos como os quantitativos (Sats 36) sugerem uma atitude negativa dos estudantes no aprendizado da estatística. Por outro lado, os estudantes reconhecem a importância e o valor dessa disciplina para sua área de atuação, Turismo. Os pesquisadores sugerem um repensar da prática docente de modo a mitigar a percepção negativa dos estudantes sobre a estatística
Barkathunnisha, Lee e Price (2017)	
A	Proposição da espiritualidade como fator integrador nos currículos do ensino superior em turismo. Cabe explicar que para os autores, a espiritualidade se refere a uma formação voltada para as questões internas, subjetivas, éticas e morais dos estudantes, a qual, denominam: aprendizagem transformadora, em alternativa ao positivismo no ensino.
M	Revisão bibliográfica
R	A espiritualidade como atributo do ensino em turismo pode conferir capacidade para os estudantes estabelecerem conexões com o mundo que o cerca, refletirem profundamente sobre os problemas comunitários, transcender comportamentos e formas de perceber o mundo, bem como, ancora o humanismo na tradição do ensino, um fator fundamental, dadas as novas tendências de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente, utilizou-se o google acadêmico. Buscou-se por meio do termo <aprendizagem “ensino superior” turismo>. Com os seguintes filtros: classificados por relevância, período 2011 a 2022, em qualquer idioma; obteve-se 16.100 resultados. Então, apesar do Google acadêmico se destacar pela sua abrangência de varredura, não dispõe de ferramentas de filtragem refinadas, bem como o filtro específico (revisado por pares). Por isso, como critério para seleção de artigos para análise, utilizou-se o índice h5, que é uma medida de impacto das revistas cientificas, aferida a partir de uma relação entre a quantidade de citações e quantidade de publicações, da revista, nos últimos 5 anos, na aba métricas do próprio google acadêmico, em que, estabeleceu-se um h5 >= 10 para a seleção de leitura. Nessa direção, explorou-se as 3 primeiras páginas de busca, cerca de 30 trabalhos. Descartaram-se 3 trabalhos

que já haviam sido capturados na (busca por assunto) da Capes. Selecionou-se apenas 1 trabalho, da Revista Turismo, Visão e Ação, pois foi a única que apresentou 10 trabalhos com pelo menos 10 citações nos últimos 5 anos, dentre esses, chegou-se ao seguinte resultado:

Quadro 14 - Síntese qualitativa/Google acadêmico

De almeida Seixas e De Araújo (2017)	
A	Aborda as dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas sob a ótica de docentes da UFRN
M	Qualitativa por meio de um estudo de caso de natureza exploratória. A amostra foi determinada por conveniência, na qual, 29 professores foram escolhidos
R	O estudo apontou que alguns docentes buscaram desenvolver o pluralismo de metodologias ativas como prática de ensino. Por outro lado, percebeu-se dificuldades ligadas a essa aplicação quando a natureza do conteúdo detinha viés mais teórico do que prático. Apontou-se também que a falta de comunicação entre docentes na direção da integração das propostas das diversas disciplinas do curso, bem como o não conhecimento, de forma detalhada, dessas propostas, tornaram-se obstáculos para a aplicação das metodologias ativas. Por fim, detectaram uma dificuldade dos docentes em motivar os estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

Cabe explicar que o índice h5 não é uma medida absoluta de qualidade, mas é uma alternativa que sugere um maior rigor de qualidade das revistas, e por consequência, uma maior circulação dos artigos. Conforme o Google acadêmico (2022, [s.p])

> O Google Scholar Metrics fornece uma maneira fácil para os autores avaliarem rapidamente a visibilidade e a influência de artigos recentes em publicações acadêmicas. O Scholar Metrics resume as citações recentes de muitas publicações, para ajudar os autores a considerar onde publicar suas novas pesquisas.

Baseando-se nisso, averiguou-se o impacto das revistas relacionadas ao estudo do turismo a partir da sua ênfase temática. Assim, percebeu-se que as revistas internacionais voltadas para o turismo com ênfase na educação não aparecem ranqueadas entre as revistas mais relevantes, isto é, com alta circulação cientifica. Para além disso, notou-se que há, atualmente, uma maior preocupação com temas ligados aos negócios, economia e sustentabilidade, conforme Quadro 15. Nesse ponto, cabe expor que não foram encontradas revistas cientificas no Brasil com ênfase na educação do Turismo.

Quadro 15 - Principais abordagens de periódicos internacionais

POSIÇÃO	PERIÓDICO	h5
1.	Tourism Management	118
2.	Annals of Tourism Research	67
3.	Current Issues in Tourism	66
4.	Journal of Sustainable Tourism	61
5.	Tourism Management Perspectives	59
6.	Journal of Travel & Tourism Marketing	51
7.	Journal of Hospitality and Tourism Management	48
8.	Tourism Geographies	47
9.	Journal of Hospitality & Tourism Research	41
10.	International Journal of Tourism Research	37
11.	Asia Pacific Journal of Tourism Research	37
12.	Tourism Review	33
13.	Journal of Hospitality and Tourism Technology	32
14.	Tourism Economics	30
15.	Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism	30
16.	Journal of Outdoor Recreation and Tourism	29
17.	Tourism Recreation Research	29
18.	Tourism and Hospitality Research	27
19.	Information Technology & Tourism	27
20.	Information and Communication Technologies in Tourism	27

Fonte: Google acadêmico

Em frente, apresentar-se-á um quadro resumo das lacunas declaradas pelos trabalhos analisados nessa RSL, Quadro 16. Percebeu-se que há a necessidade de estudos voltados para a prática de ensino e aprendizagem no curso superior em turismo. Para além disso, essa pesquisa somará a literatura uma abordagem que não foi localizada no processo de seleção dos artigos: Aprendizagem significativa como produto de metodologias ativas por meio do uso de AVA. Outrossim, a proposta de uma abordagem integralmente qualitativa com entrevistas abertas também acrescentará reflexões e caminhos metodológicos, uma vez que há uma tendência de preferência por métodos mistos, ou plenamente quantitativos na realização das invetigações que detém como tema o ensino superior em turimo.

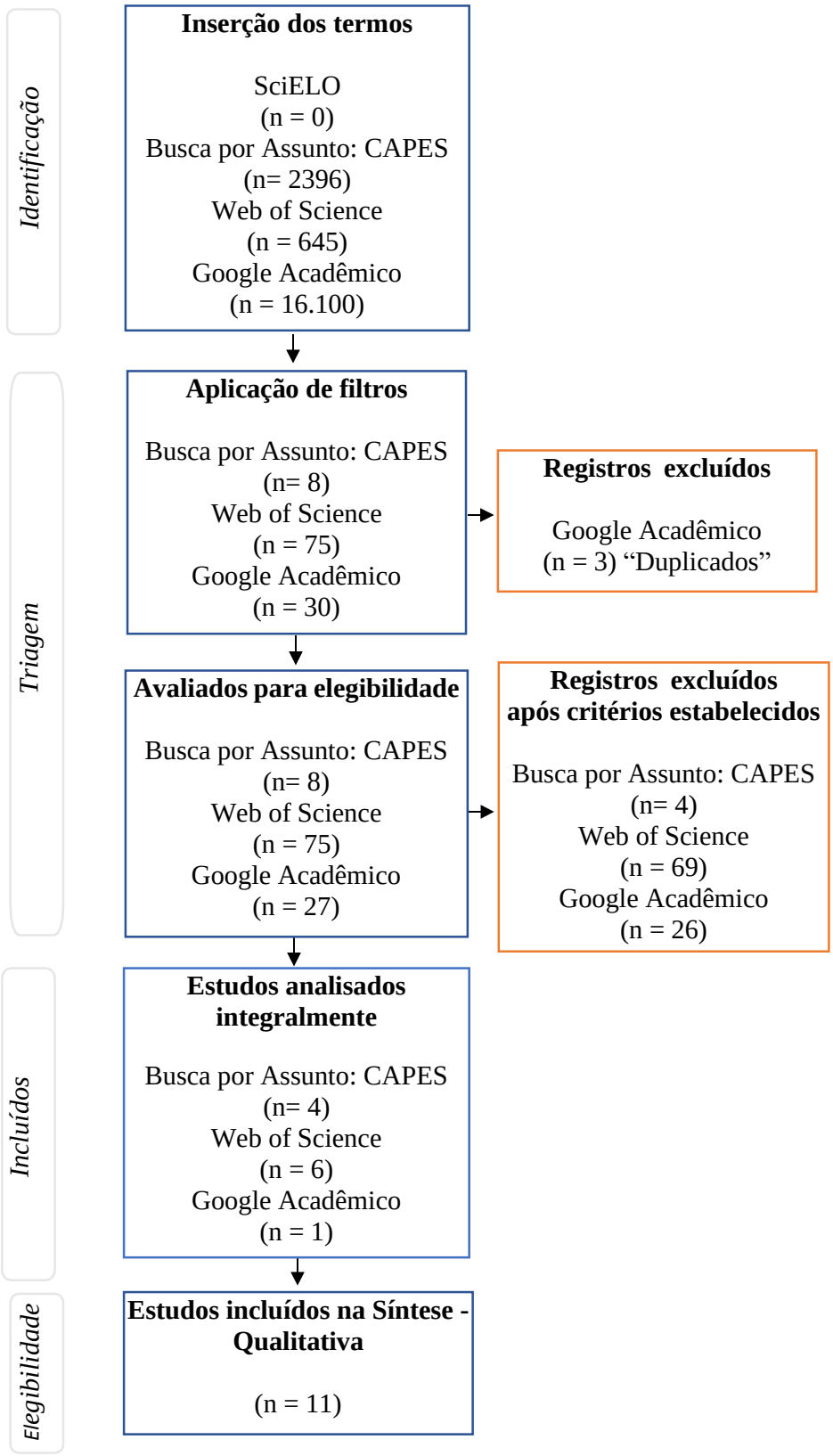
Quadro 16 - Lacunas teóricas declaradas pelos autores

ESTUDOS	LACUNAS DECLARADAS
De Lima e Rejowski (2011)	Qualidade de formação dos estudantes.
Brandão, Cavalcante e Temoteo (2014)	Reflexão sobre a dinâmica de ensino.
Rejowski e Leal (2012)	Casos para o ensino no Turismo.
Mota dos Anjos (2012)	Perfil do curso e as necessidades regionais.
Kim (2013)	Práticas de ensino que estimulem a reflexão.
Liburd e Christensen (2013)	Alinhamento dos currículos às características dos AVA.
Rodríguez-Antón (2013)	Formação e práticas de ensino.
Kim, Jung e Wang (2016)	Investigação e interpretação das atitudes de aprendizagem dos estudantes.
Cladera et al (2019)	Repensar da prática docente.
Barkathunnisha, Lee e Price (2017)	Humanismo na tradição do ensino.
De almeida Seixas e De Araújo (2017)	Motivação dos estudantes pelos docentes.

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, apresentar-se-á uma síntese do processo de busca e seleção dos artigos que integraram a presente RSL. Para tanto, elaborou-se um fluxograma a partir das orientações do protocolo Prisma, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Fluxograma Prisma



Fonte: Elaboração própria

A partir dessa nota metodológica, buscou-se apresentar em detalhes o processo de investigação que permitiu estabelecer conclusões de pertinência dessa pesquisa para o campo teórico.

8. APÊNDICE B – Nota Metodológica 2: Pesquisas que Abordaram a Aprendizagem no Ensino Superior por meio dos AVA

Essa RSL deteve por objetivo compreender o processo de aprendizagem nos AVA. A Seguir, sob o mesmo raciocínio do Apêndice anterior, ilustrar-se-á o percurso metodológico, bem como critérios de inclusão e exclusão dos artigos., conforme os Quadros 17, 18, 19 e 20, bem como pelos Gráficos 1 e 2.

Quadro 17 - Estratégias de busca/ RSL AVA

BASE	ESTRATÉGICA
Scopus	<TITLE-ABS-KEY (virtual AND learning AND environments AND university) AND TITLE-ABS-KEY (higher AND education)) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE , "final")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "COMP") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ENGI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "MATH") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "MEDI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "DECI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ENVI")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "E-learning") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Students") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Computer Aided Instruction") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Higher Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Teaching") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Virtual Reality") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Virtual Learning Environments") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Engineering Education")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2012) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2011) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2010))>
Google Acadêmico	Com todas as palavras: <VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS UNIVERSITY>. Com a frase exata: <HIGHER EDUCATION>. Onde minhas palavras ocorrem: <EM QUALQUER LUGAR DO TEXTO>. <CLASSIFICADOS POR RELEVÂNCIA>. <PERIODO 2010-2021>.

Web Of Science	<**TÓPICO:** (VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS UNIVERSITY, higher education) **Refinado por: IDIOMAS:** (ENGLISH) AND **Acesso Aberto:** (OPEN ACCESS) AND **TIPOS DE DOCUMENTO:** (ARTICLE) AND **CATEGORIAS DO WEB OF SCIENCE:** (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH) **Tempo estipulado:** 2010-2021. **Índices:** SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI.>
Ieee Xplore	VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS UNIVERSITY, higher education. Filters Applied: educational institutions>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 18 - Critérios de inclusão dos artigos/RSL AVA

CRITÉRIOS-inclusão	JUSTIFICATIVAS
Período 2010 a 2021.	Trabalhos mais recentes.
Língua Inglesa.	Maior alcance, citações e relevância (DI BITETTI; FERRERAS, 2017).
Classificação por relevância.	Para análise dos melhores trabalhos.
Tema: Ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior.	A fim de delimitar as investigações no que concerne o problema aqui abordado.
Termos ou palavras equivalentes: virtual learning environments, university, higher education.	Delimitação de contexto, abordagem e método.
Resumo e resultado indicando confluência temáticas.	Confluência sobre os objetivos aqui estabelecidos.
Frequência e/ou simultaneidade de termos-chave.	Indicativo de aproximação temática.
Abordagem: ferramentas, soluções e problemas.	Para que comparemos cenários, abordagens, desafios e contextos.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 19 - Critérios de exclusão dos artigos/RSL AVA

CRITÉRIOS-exclusão	JUSTIFICATIVAS
Descontextualização do ensino superior	Desconsideração do espaço contextual da presente pesquisa.
Descontextualização dos AVAS	Desconsideração do objeto de estudo da presente pesquisa.
Fora do intervalo dos últimos 10 anos, aproximadamente	Para análise dos trabalhos mais recentes.
Baixa frequência e simultaneidade e/ou ausência dos termos-chave	Indicativo de afastamento temático.
Trabalhos não revisados por pares	Rigor científico e de pertinência dos trabalhos.

Fonte: Elaboração própria

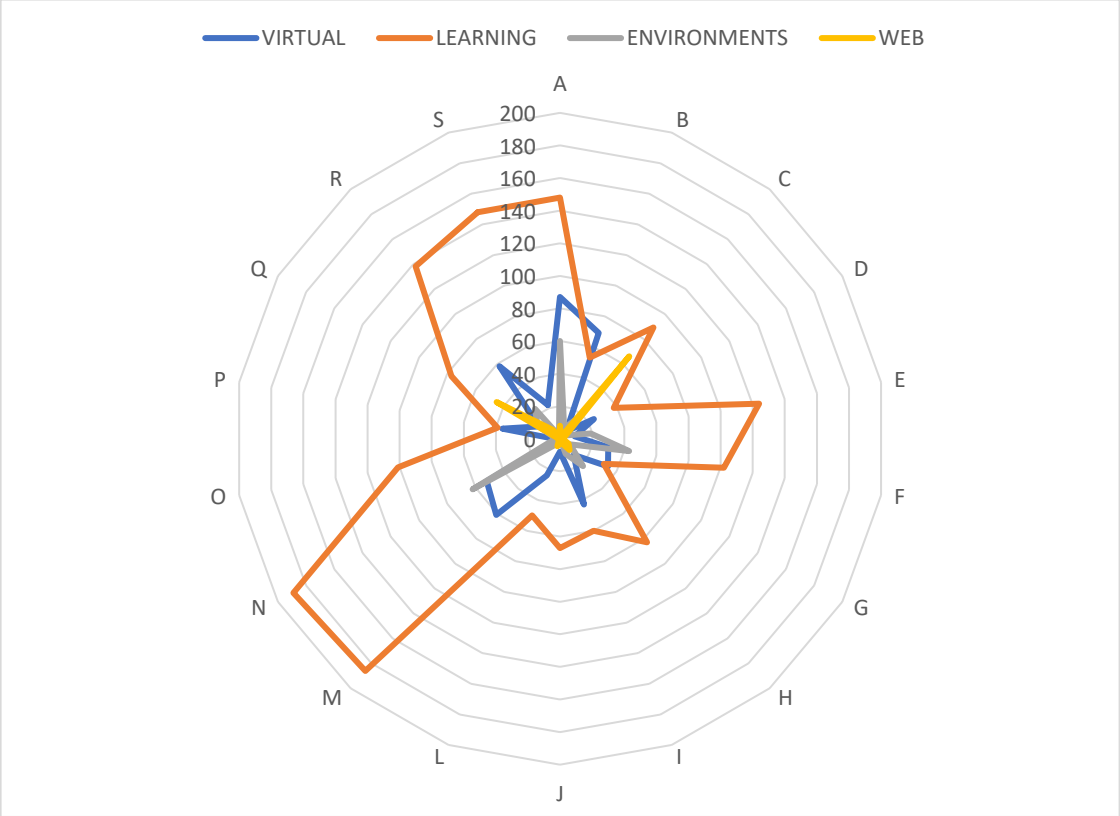
Quadro 20 - Síntese descritiva dos trabalhos analisados/RSL AVA

LEGENDA	AUTOR	ANO	PAÍS DE APLICAÇÃO
A	Guasch, Alvarez e Espasa	2010	ESPANHA
B	Herold	2010	CHINA
C	Brown	2010	REINO UNIDO
D	Tosina e Entonado	2012	ESPANHA, PORTUGAL E AMERICA LATINA
E	Keskitalo	2012	FINLÂNDIA
F	MUÑOZ Carril, González Sanmamed e Hernández Sellés	2013	ESPANHA
G	Martínez-Argüelles, Callejo e Farrero	2013	ESPANHA
H	Reese	2015	EUA
I	Tuncer e Simsek	2015	TURKIA
J	Kim e Kim	2016	COREIA DO SUL
L	Garca-Gutierrez, Ruiz-Corbella e Del Pozo Armentia	2017	ESPANHA
M	Mahdiuon, Masoumi e Farasatkhah	2017	IRÃ
N	Velandia-Mesa, Serrano-Pastor e Martínez-Segura	2017	COLÔMBIA
O	Boulton, Kent e Williams	2018	REINO UNIDO
P	Suwais e Alshahrani	2018	ARÁBIA SAUDITA
Q	Chan	2018	GUATEMALA
R	Herrador-Alcaide, Hernández-Solís e Galván	2019	ESPANHA
S	Wang, Chen e Gao	2020	CHINA

Fonte: Elaboração própria

Cabe explicar, que a síntese qualitativa dos resultados se encontra no capítulo 2, na subseção: A IMPLEMENTAÇÃO DOS AVA EM UM CURSO SUPERIOR.

Gráfico 1 - Frequência de palavras e termos principais



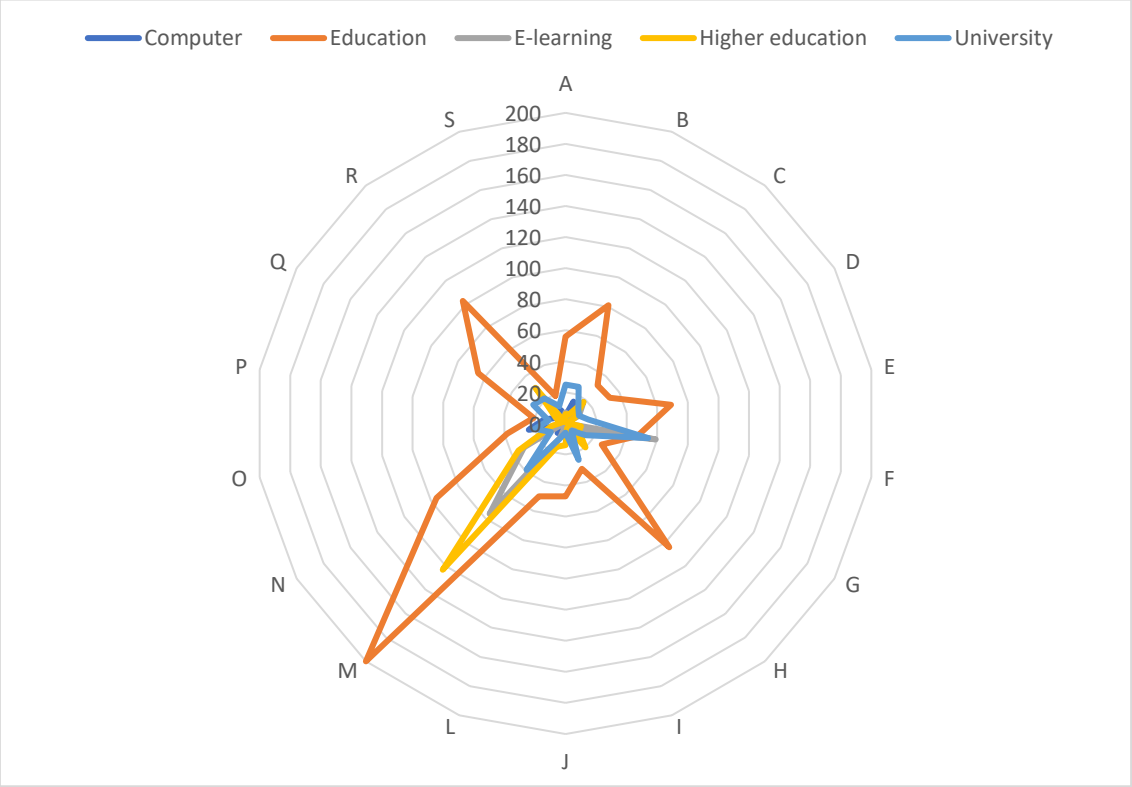
Fonte: Elaboração própria

O alfabeto apresentado no gráfico representa os artigos organizados de forma cronológica, ou seja, do mais antigo para o mais recente. E por fim, os números representam a quantidade de palavras levantadas.

Percebe-se que <*LEARNING*> foi a palavra que ocupou maior área no gráfico, o que sugere um maior enfoque pedagógico nas discussões. Vislumbra-se que a tendência se reafirma com <*EDUCATION*. Dessa forma, enxerga-se um indicativo de alinhamento aos objetivos de investigação dessa pesquisa.

Naturalmente, é impossível fazer qualquer tipo de generalização, entretanto, à luz dos trabalhos classificados pela sua relevância, vislumbra-se uma possibilidade de norteamento, já que há um critério de seleção definido, possibilitando, assim, comparações dentro de uma unidade padrão de estudo.

Gráfico 2 - Frequência de palavras e termos complementares



Fonte: Elaboração própria