

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA DE CEILÂNDIA – DF

THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE SUBJECT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UNDERGRADUATE COURSES IN A PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN CEILANDIA – DF

Roberta Valeria Guedes

RESUMO

O presente estudo apresenta um debate sobre a importância da inclusão na educação básica por meio do Júri simulado. A atividade foi realizada em uma instituição de ensino privada, localizada na região administrativa da Ceilândia, no Distrito Federal, na disciplina de Educação Inclusiva, que é ofertada para os cursos de licenciaturas em Matemática, História e Geografia. Desde o início do semestre de 2021, os estudantes estavam em aulas remotas por causa da pandemia da Covid-19. A professora promoveu o estudo a partir de leituras prévias sobre Inclusão na educação básica e convidou-os a fazer um júri-simulado. No texto a seguir, apresenta-se conceitos primeiros sobre: aprendizagem significativa, metodologias ativas e a estratégia do júri simulado e, por fim, a análise do questionário aplicado com os estudantes sobre suas impressões em relação ao uso das metodologias ativas para o processo de aprendizagem. Conclui-se que o uso das metodologias ativas, a partir do Júri simulado, possibilita o desenvolvimento da argumentação dos estudantes lhes trazendo repertório sobre o assunto abordado e que o engajamento do estudante, em relação às metodologias ativas, é essencial para se conseguir uma aprendizagem significativa

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Licenciaturas. Juri Simulado. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This study presents a debate on the importance of inclusion in basic education through the simulated Jury. The activity was carried out at a private educational institution, located in the administrative region of Ceilândia, in the Federal District, in the discipline of Inclusive Education, which is offered for undergraduate courses in Mathematics, History and Geography. Since the beginning of the 2021 semester, students have been in remote classes because of the Covid-19 pandemic. The teacher promoted the study based on previous readings on Inclusion in Basic Education and invited them to make a mock jury. In the following text, first concepts are presented about: meaningful learning, active methodologies and the simulated jury strategy and, finally, the analysis of the questionnaire applied with the students about their impressions regarding the use of active methodologies for the process of learning. It is concluded that the use of active methodologies, from the simulated Jury, enables the development of the students' argument, bringing them a repertoire on the subject covered and that student engagement, in relation to active methodologies, is essential to achieve learning significant

Keywords: Active Methodologies. Degrees. Simulated Jury. Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

É muito comum ouvir queixas dos docentes, do ensino superior, do desânimo dos estudantes com as disciplinas ensinadas. Parece que, em alguns casos, o professor faz inúmeras tentativas em realizar aulas dinâmicas e atrativas, mas não consegue o mais esperado: o interesse e a disposição pelo desejo da aprendizagem por parte de seus alunos.

O atual modelo pedagógico, que constitui o coração da universidade moderna, está se tornando obsoleto. No modelo industrial de produção em massa de estudantes, o professor é o transmissor. [...]. A aprendizagem baseada na transmissão pode ter sido apropriada para uma economia e uma geração anterior, mas cada vez mais ela está deixando de atender às necessidades de uma nova geração de estudantes que estão prestes a entrar na economia global do conhecimento (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2010, pp. 18-19).

Neste sentido, os docentes são desafiados constantemente a superar suas expectativas por uma “sala de aula ideal” e buscar metodologias e estratégias que avancem em territórios essenciais, como a formação de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais, que possibilitem aos estudantes tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Veiga (2011, p. 456) destaca que: “a docência não aborda a complexidade do processo didático em seus pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.” Nesse sentido, dá-se maior ênfase no saber sobre determinada área de conhecimento, focado na aprendizagem mnemônica, deixando-se de lado, muitas vezes, os aspectos procedimentais, que perpassam pelo saber ensinar e o estudante aprender para a vida.

Este fato acontece tanto na educação básica como no ensino superior e os relatos são variados, tanto por parte dos professores como dos alunos que é urgente um ensino voltado para aprendizagens significativas, contextualizadas e que empoderem os estudantes para que possam pensar e realizar seus projetos de vidas. Neste sentido, somos convidados a mudar e/ou repensar o modelo educativo atual presente nas instituições educacionais brasileira.

No que se refere as metodologias de ensino e aprendizagem no ensino superior, faz se necessário compreender quais são os aspectos epistemológicos e axiológicos que fundamentam suas metodologias. Sobre isso, Castanho (2001, p. 354) assevera que: “o conjunto de enfoques teóricos e procedimentais para realizar os objetivos desse âmbito denomina-se, portanto, ‘metodologia da educação superior’”. Percebemos que a metodologia da educação superior, nesse sentido, necessariamente deve associar teoria e prática, uma refletindo a outra.

Vários docentes, ao tornarem-se professores universitários, reproduzem os modelos pedagógicos que experienciaram durante a formação básica e inicial nas licenciaturas, adotando um ensino repetitivo, fragmentado, descontextualizado, focado na exposição dos conteúdos pelo professor e na memorização pelos estudantes. Essa reprodução mantém a docência no ensino superior pautada, apenas, na transmissão do conhecimento pelo educador, deixando de lado práticas educativas que permitam ao estudante ser protagonista e ter mais autonomia no processo de aprendizagem (MELO, 2017).

Portanto, urge a necessidade da superação das práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem, pelo fato de as mesmas pouco contribuir para a formação de profissionais para o atual mundo do trabalho, à luz de uma sociedade do

conhecimento em pleno século XXI. Vivemos em uma sociedade que tem demandado profissionais que apresentem além do conhecimento científico um comportamento e atitudes que demonstrem a capacidade de resolver problemas, de comunicar-se de forma efetiva, tomar decisões, trabalhar em equipe, aprender de forma independente e de adaptar-se às diversas situações que fazem parte do cotidiano (KALATZIS, 2008; CARLINI, 2006).

Ressalta-se ainda que, é notória a importância do tripé que embasa as ações do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Quando se tem um ensino fragmentado, focado na transmissão do conteúdo, sem construção de conhecimento pautado na aprendizagem significativa, e, conseqüente a fragmentação da matriz curricular, perde-se a oportunidade de se efetivar a construção de novas práticas educativas, de reflexão sobre os temas aprendidos, de aplicação prática das teorias estudadas e de ampliação dos processos socioeducacionais desenvolvidos nas universidades para diferentes contextos sociais.

Essa breve contextualização mostra a necessidade de se repensar as escolhas metodológicas e trabalhar no sentido de aproximar as metodologias a práticas de ensino e aprendizagem mais investigativas, inovadoras e que favoreçam o surgimento de diferentes protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, e o docente seja o mediador das relações pedagógicas. Sobre a necessidade de inovação, Veiga (2000, p. 215) afirma que “pensar, agir e inovar pedagogicamente em novas perspectivas envolve profunda mudança de mentalidade, além de forte sentimento de pertença e identidade, ou seja, de protagonismo”.

Essa mudança de mentalidade perpassa pela reflexão sobre as concepções e práticas que embasam o ensinar e o aprender. Sobre isso, Nóvoa (1996, p. 27) destaca que, “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e apropriação pessoal”.

Portanto, para que haja uma convergência das práticas tradicionais de ensinar e aprender reproduzidas pelos professores, antes é necessário um processo de reflexão sobre as concepções que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Cabe, então, questionar sobre qual é o papel da docência e quais são os objetivos que se pretendem alcançar com o ensinar e o aprender no ensino superior.

Desta forma, exige-se uma mudança profunda em vários aspectos da educação e que o professor não pode ser “culpabilizado” como o único responsável pela mudança da práxis nas salas de aula. É importante pensar que o docente pode fazer a diferença na sala de aula, mas que ele precisa desenvolver competências para o exercício da sua profissionalidade¹ e que a formação inicial, continuada e contínua precisam estar alinhadas as novas demandas sociais, fazendo-se assim necessário repensar os currículos das licenciaturas.

1. CONTEXTUALIZANDO, TEORIZANDO E BUSCANDO ENTENDER OS NOVOS TEMPOS DA EDUCAÇÃO.

Mas se presencialmente as aulas no ensino superior eram desafiadoras porque os estudantes do noturno são, em sua maioria, trabalhadores que chegam nas

¹ o conceito de Sílvia de Paula Gorzoni e Cláudia Davis nos Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017, partem de Brzezinski (2014), profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político.

faculdades cansados e desmotivados, imagina se não houvesse a relação presencial na sala de aula?

Esta situação aconteceu! As aulas passaram a acontecer de forma emergencial remota, por causa da pandemia da Covid-19, desde 2020, e os desafios para os docentes aumentaram. O professor precisou, de forma abrupta e inesperada, especializar-se tecnologicamente; as aulas deixaram de ser presenciais e passaram a ser síncronas nas plataformas educacionais. Professores e estudantes, garantindo o “distanciamento social”, não se deslocavam mais para as faculdades; eles se conectaram (ou não porque a conectividade é um grave problema ainda sem solução e sem políticas públicas garantidoras da educação de qualidade social em nosso país) alterando o fazer pedagógico, a partir do uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Assim, fez-se necessário superar a indissociabilidade entre teoria e prática, rompendo o trabalho fragmentado, que já era um grande desafio existente no ensino presencial, no ensino remoto emergencial. Então, o docente teve que aprender a aprender e a ensinar utilizando recursos tecnológicos

Desafio lançado, coube aos professores do ensino superior fazer uma “virada” didática para que o processo de ensino e aprendizagem, no ensino remoto emergencial, tornasse significativo para os estudantes. Entendendo que as instituições de ensino superior devem preparar seus egressos para serem autônomos e desenvolverem o pensamento crítico, tanto do conhecimento a ser aprendido, quanto dos diferentes contextos sociais nos quais se encontram, a grande pergunta era: o que fazer para os estudantes participarem das aulas remotas emergenciais?

Uma alternativa era provocar o uso da pesquisa como princípio educativo. Assim, a pesquisa, como modo de educar e não apenas como construção técnica do conhecimento, indica a necessidade de a educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar, de fazer propostas próprias. Paulo Freire já desta em seus estudos a importância da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada (DEMO, 2015). A formação docente por meio de pesquisa é uma questão que está amplamente estudada pelos educadores que lidam com a didática na formação de professores, mas que em alguns casos ficou de lado nas escolhas metodológicas no ensino superior.

Corroborando a esta proposta, Almeida (2008) comenta que a docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, devendo dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelo professor, posto que o entendermos como um profissional que toma as decisões, que sustenta os encaminhamentos de suas ações. Um profissional ativo, crítico, participativo e consciente frente à realidade da escola e das situações problemáticas que se colocam como estrangulamentos ao seu modo de agir. Portanto, o professor precisa estar preparado para enfrentar e superar os obstáculos que se apresentam e o ensino remoto era esse desafio.

Entendendo que há de se pleitear um ensino integrado ao cotidiano, ou seja, que parta da realidade concreta dos estudantes (a incluir conhecimento sobre suas dificuldades), e que retire os atores do processo de ensino-aprendizagem de uma zona de conforto estabelecida há tempos pelos métodos tradicionais, o ensino remoto emergencial era uma possibilidade para ousar. Assim, dava-se chance de superar as aulas expositivas nas salas de aula presencial, pelas salas virtuais, buscando o uso de metodologias ativas que deixem visível as conexões entre o que se vive e o que se trabalha em sala de aula ou mesmo percebe-se fora dela (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013).

Anastasiou e Alves (2012), denominam metodologias ativas como estratégias de ensinagem, ressaltam que sua utilização efetiva constrói construções mentais variadas, como comparação, observação, imaginação, obtenção e organização de dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise, tomada de decisão e construção de resumos. Portanto, possibilitam ao estudante desenvolver sua autonomia, identificando-se enquanto sujeito do conhecimento e origem de sua própria ação, motivando-o. Assim,

[...] A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades. As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011, p. 28).

A busca por processos e condições didáticas que assegurem uma apreensão e apropriação de competências e habilidades, incluídas as de natureza mais técnica, exige uma variabilidade pedagógica, ao que se revisita a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel, conforme descrita em Ausubel, Novak e Hanesian (1980), em que destacam que o processo cognitivista de aprendizagem demanda o aproveitamento de um elemento isolado que é o conhecimento pré-existente, o qual, na teoria é definido como subsunção compreendido como âncora necessária para novos aprendizados e desenvolvimento ou alteração de conceitos.

Na formação inicial dos docentes é importante auxiliá-los, em sua preparação para o magistério, por meio de ações reflexivas que tendem a ocasionar transformações a serem desenvolvidas no processo de ensino dos conteúdos, sobre o entendimento da aprendizagem significativa e de como as metodologias ativas podem contribuir para com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Para Anastasiou e Alves (2012), as metodologias ativas exigem ação, intencionalidade e esforço tanto dos alunos quanto do professor. A primeira experiência não ocorrerá totalmente como planejado, o uso das metodologias exige prática para que conforme maior seu uso, melhores resultados sejam obtidos. Há diversos tipos de metodologias ativas que podem ser utilizadas, e o Júri Simulado, adotado nesta pesquisa, é um exemplo.

O Júri simulado configura-se como uma estratégia de ensinagem que possibilita a realização de inúmeras operações de pensamento, como tomada de decisão, argumentação, defesa de ideias e julgamento (ANASTASIOU; ALVES, 2012). Veja no Quadro 1 abaixo a estratégia de ensinagem do Júri Simulado:

Quadro 1: Estratégia de Ensino – Júri Simulado

DESCRIÇÃO	É a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (Predominantes)	Imaginação/Interpretação/Crítica/Comparação/Análise/Levantamento de hipóteses/Busca de suposições/Decisão
DINÂMICA DA ATIVIDADE	Partir de um problema concreto e objetivo, estudado e conhecido pelos participantes. Um estudante fará o papel de juiz e outro o papel de escrivão. Os demais componentes da classe serão divididos em quatro grupos: promotoria, de um a quatro estudantes; defesa, com igual número; conselho de sentença, com sete estudantes; e o plenário com os demais. A promotoria e a defesa devem ter alguns dias para a preparação dos trabalhos, sob orientação do professor – cada parte terá 15 minutos para apresentar seus argumentos. O juiz manterá a ordem dos trabalhos e formulará os quesitos ao conselho de sentença. O escrivão tem a responsabilidade de fazer o relatório dos trabalhos. O conselho de sentença, após ouvir os argumentos de ambas as partes, apresenta sua decisão final. O plenário será encarregado de observar o desempenho da promotoria e da defesa e fazer uma apreciação final sobre sua desenvoltura.
AVALIAÇÃO	Considerar a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação dos diversos papéis.

Fonte: Anastasiou e Alves (2012). Org.: os próprios autores.

Deste modo, o Júri Simulado deve partir de uma situação problema que provoca os estudantes a buscar uma argumentação crítica e concisa, que fuja do senso comum. A atividade também incentiva eles a trabalharem em grupo, trocando ideias e construindo argumentos, além de fazer com que realizem pesquisas avançadas em sites, artigos e livros, tendo primeiramente que conhecer o tema, para em seguida identificar argumentos favoráveis ou contrários, independentemente de sua função, para que possam contra argumentar a partir da compreensão do ponto de vista do lado oposto (VEIGA; FONSECA, 2018).

Anastasiou e Alves (2012) destacam que a estratégia envolve todos os momentos do conhecimento, da mobilização à síntese e pode ser incrementada com o espírito de dramaturgia dos alunos, proporcionando a estes “entrar” no personagem e atuar de acordo com sua função, enriquecendo a atividade.

Assim, a pesquisa apresenta a seguir, como resultados, a realização de um Júri simulado em uma instituição de ensino privada, localizada na região administrativa da Ceilândia, no Distrito Federal, na disciplina de Educação Inclusiva, que é ofertada para os cursos de licenciaturas em Matemática, História e Geografia, baseado nas ideias de Anastasiou, Berbel, Pontuschka, Moran e Nóvoa.

2. METODOLOGIA

A pesquisa apresenta-se caracterizada como sendo um estudo de natureza descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa tem a preocupação em analisar e interpretar aspectos mais profundos, a qual descreve a complexidade do comportamento humano, e fornece uma análise com riqueza de detalhes sobre os hábitos, atitudes, investigações e tendências de comportamento. Através da pesquisa qualitativa o pesquisador estabelece um contato direto e duradouro com os grupos humanos, meio ambientes e situação da investigação, o que permite um contato bem de perto com os participantes do estudo (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A pesquisa exploratória possibilita uma maior interação entre o pesquisador, o fato ou fenômeno pesquisado, aumentando o seu conhecimento sobre a temática, bem como o aprimoramento de ideias. A pesquisa exploratória tem como finalidade

desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, e clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O procedimento da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico sobre metodologias ativas e a estratégia do Juri simulado. A pesquisadora propôs um Juri simulado e a aplicação de um questionário com quatro perguntas fechadas, que foi disponibilizado por meio do *google forms*, para os estudantes da disciplina de Educação Inclusiva, das licenciaturas de Matemática, História e Geografia, do Centro Universitário UniProjeção, localizado na Ceilândia - DF.

Os sujeitos da pesquisa foram os 82 estudantes da disciplina de Educação Inclusiva, sendo que apenas 32 estudantes responderam às perguntas.

3. RELATO DA EXPERIÊNCIA

O semestre de 2021 das instituições de ensino superior do Distrito Federal foi marcado pela continuidade das aulas remotas emergenciais por causa da Covid-19. A pesquisadora foi chamada para lecionar para as licenciaturas de Matemática, História e Geografia, do Centro Universitário UniProjeção, localizado na Ceilândia – DF, a disciplina de Educação Inclusiva.

Em semestres anteriores, a pesquisadora² já havia trabalhado com esta disciplina, mas de forma presencial, e agora seria um novo desafio já que era uma turma de 82 estudantes e, que na maioria das vezes, pouco participavam das aulas. Era comum conectarem-se e, quando a professora os chamava pelos nomes, mais da metade não se manifestavam. Na verdade, apenas estavam com seus aparelhos conectados, mas estavam ausentes.

De fevereiro a abril de 2021 a pesquisadora trabalhou nas aulas virtuais textos, vídeos e exercícios relacionados a temas da educação inclusiva. Na maioria das vezes, os estudantes sempre elogiavam as aulas, mas na hora da prova, percebia-se que algumas habilidades cognitivas não tinham sido aprendidas pelos estudantes, mesmo a pesquisadora tendo realizado por diversas vezes a leitura dirigida de textos e a execução de atividades de sistematização.

Em busca de uma maior participação dos estudantes e tendo como objetivo colocá-los como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, no mês de maio, a pesquisadora convidou os estudantes a participarem de um Juri simulado. No primeiro momento, os estudantes acharam que seria difícil porque não estavam tendo aula presencial, mas aceitaram fazer a atividade sem valer nenhuma nota na avaliação do semestre.

Como eram muitos estudantes a pesquisadora pediu que os estudantes se organizassem conforme descrito abaixo:

Juri simulado Estudo de Caso sobre uma criança autista.	Juri simulado Estudo de Caso sobre uma criança surda
Data: 03 de maio de 2021	Data: 10 de maio de 2021
1 estudante para ser juiz	1 estudante para ser juiz
15 estudantes para serem promotores de justiça	15 estudantes para serem promotores de justiça

² Entender que a professora da disciplina é a pesquisadora que escreve este relato.

15 estudantes para serem advogados de defesa	15 estudantes para serem advogados de defesa
11 estudantes para serem os jurados	11 estudantes para serem os jurados

Após os estudantes terem se organizado, a professora leu na aula on line uma suposta situação e fez os seguintes combinados:

- escolher um coordenador para o grupo de promotores e um coordenador para os advogados de defesa;
- a partir do caso relatado, cada grupo deveria preparar um texto com argumentos teóricos e da legislação da educação inclusiva para fundamentar seus argumentos;
- os estudantes tiveram uma semana para preparar o texto e o coordenador do grupo enviou para o Juiz do dia;
- o Juiz consolidou os dois textos recebidos e postou para toda a turma, pelo whatz app da disciplina;
- todos os estudantes tiveram que fazer a leitura prévia do texto consolidado antes dos julgamentos.

A aula foi conduzida pela plataforma meet da google e teve duração de 2 horas relógio, cada dia de Juri. A pesquisadora ajudou na mediação do tempo de cada grupo desde a explanação das defesas, a condução das réplicas e das tréplicas. O juiz reuniu os jurados pelo what zap e, no final do Juri, deliberaram a sentença.

Portanto, o Juri simulado foi uma atividade proposta para os estudantes tendo como objetivo provocar o desenvolvimento da argumentação crítica, o trabalho em grupo e a construção possibilidades de diálogo e construção contextualizada e significativa do conteúdo da disciplina. Assim, entende-se que,

o JuríSimulado deve partir de uma situação problema que provoca os alunos a buscar uma argumentação crítica e concisa, que fuja do senso comum. A atividade também incentiva os alunos a trabalharem em grupo, trocando ideias e construindo argumentos, além de fazer com que realizem pesquisas avançadas em sites, artigos e livros, tendo primeiramente que conhecer o tema, para em seguida identificar argumentos favoráveis ou contrários, independente de sua função, para que possam contra argumentar a partir da compreensão do ponto de vista do lado oposto (VEIGA; FONSECA, 2018).

No término da atividade a pesquisadora pediu que os estudantes avaliassem os dois dias de Juri simulado pelo formulário google e as respostas são apresentadas a seguir.

A primeira pergunta realizada foi: Você aprende mais com aulas tradicionais (aula expositiva) ou com aulas que utilizam metodologias ativas (sala de aula invertida e júri simulado)?

Gráfico 1



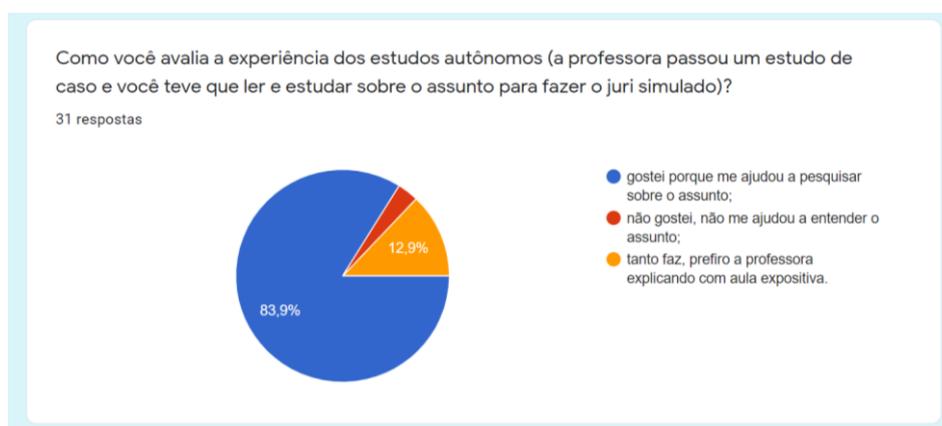
Fonte: a autora

Dos respondentes, 22 estudantes disseram que tem mais facilidade em aprender quando o professor os coloca como protagonistas do processo de aprendizagem utilizando metodologias ativas e 10 estudantes responderam que tem mais facilidade em aprender quando o professor dá aula expositiva explicando o conteúdo. Anastasiou (2014) aponta que o uso da metodologia ativa pressupõe que a aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, possibilitando enfrentá-lo no nível inicial de compreensão em que o aluno se encontra, sempre mediado pela ação docente em um processo reflexivo.

Neste sentido, a pesquisadora entende que mesmo tendo a maioria dos estudantes respondido que aprendem com mais facilidade quando são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, ainda existem marcas indelévels do ensino básico que os acostumou a ter apenas que ser receptores, não os colocando como sujeitos do processo. Obviamente é muito mais trabalhoso para o professor e para o estudante quando se aplica uma metodologia ativa; ela exige estudo prévio, dedicação e provoca o estudante a realizar estudos autônomos que nem sempre para ele será prazeroso, já que o tirará da zona de conforto do ensino tradicional.

A segunda pergunta feita aos estudantes dizia: Como você avalia a experiência dos estudos autônomos (a professora passou um estudo de caso e você teve que ler e estudar sobre o assunto) para fazer o Júri simulado?

Gráfico 2



Fonte: a autora

Dos pesquisados, 27 estudantes responderam que gostaram de realizar os estudos autônomos porque os ajudou a pesquisar sobre o assunto, 4 estudantes responderam que tanto faz porque preferem quando a professora explica o assunto com a aula expositiva e 1 estudante respondeu que não gostou porque não o ajudou a entender o assunto da aula.

A pesquisadora entende que a maioria dos estudantes gostou da experiência dos estudos autônomos, e que eles podem ser uma possibilidade para ampliar o repertório sobre o assunto abordado. Porém, mas para que essa autonomia seja alcançada, o engajamento do estudante em relação às metodologias ativas é essencial, e isso não é um processo tão simples de se conseguir. Corroborando ao entendimento da pesquisadora, Berbel (2011, p. 37) destaca que:

será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta. Se estes participarem efetivamente da proposta, suas possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos de sua vida serão ampliadas.

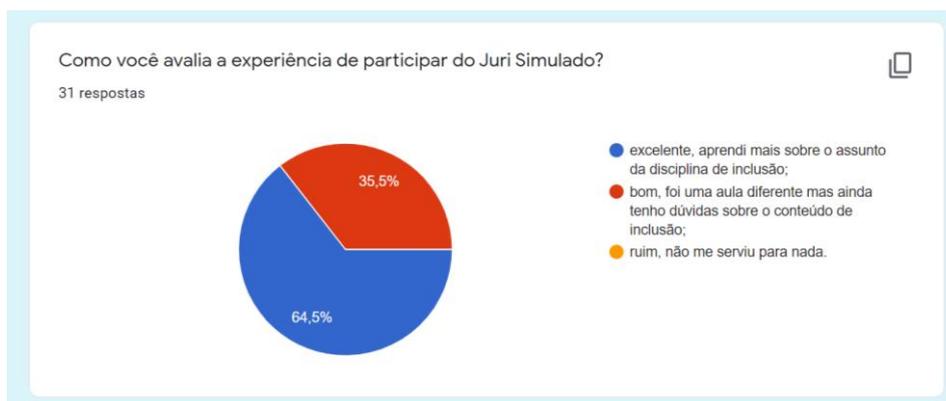
Neste sentido, o uso das metodologias ativas acrescenta responsabilidades aos estudantes, quando comparadas a estilos de trabalhos convencionais do ensino tradicional, que é pautado na memorização, que o provocam a aprender a aprender.

Para a utilização das metodologias ativas é preciso que o professor esteja consciente de seu papel, objetivos e resultados a serem alcançados:

[...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizando-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 76).

Portanto, o educador deverá dominar o assunto abordado e acerca de quais são seus objetivos, para que possa selecionar, organizar e propor ferramentas facilitadoras adequadas, ser mediador e realizar intervenções pedagógicas quando necessário, para que os estudantes se apropriem do conhecimento, destacando-os como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 3



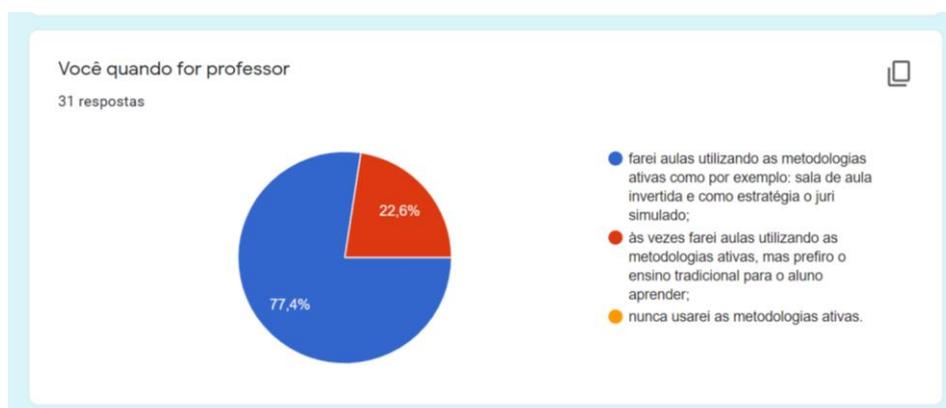
Fonte: a autora

A terceira pergunta tratou sobre como o estudante avaliava a experiência de participar do Juri Simulado. Dos respondentes 21 estudantes disseram que foi excelente porque aprenderam mais sobre educação inclusiva e 11 estudantes responderam que foi bom porque foi uma aula diferente, mas ainda tinham dúvidas sobre o conteúdo de inclusão. A pesquisadora destaca que nenhum estudante achou a atividade ruim e que não serviu para sua aprendizagem. Neste sentido, parece a pesquisadora que o conteúdo selecionado foi relevante e a estratégia adequada porque forneceu aos estudantes uma visão contextualizada e crítica sobre as demandas da inclusão na educação básica.

Corroborando ao entendimento da pesquisadora, Moran (2015) aponta que, o professor deve escolher o que é relevante entre tanta informação disponível e auxiliar os alunos a encontrem sentido. Por isso, “à medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo”(PONTUSCHKA et al., 2009, p. 97).

A última pergunta tratou sobre como seria a prática docente quando os estudantes estivessem formados como professores.

Gráfico 4



Fonte: a autora

Dos respondentes, 25 estudantes disseram que farão aulas utilizando as metodologias ativas como por exemplo as estratégias da sala de aula invertida e do Juri simulado e 7 estudantes responderam que às vezes farão aulas utilizando as

metodologias ativas, mas preferem o ensino tradicional para os alunos aprenderem. Nenhum estudante disse que nunca usará as metodologias ativas.

Parece à pesquisadora que a experiência do Juri simulado provocou nos estudantes das licenciaturas a possibilidade de avaliar a prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação, quando eles rompem com o medo do novo ensino e se colocam abertos para aprender a ser um professor que valoriza a construção autônoma e protagonista dos discentes. Essa mudança de prática pedagógica passa pela formação inicial, em como os licenciados vêem a práxis em seus cursos e conseguem fazer a transposição didática para sua profissionalidade. Desta forma, Nóvoa (1996) destaca que, a formação de professores precisa articular teoria e prática, a partir da análise de situações concretas do cotidiano escolar, a procura de um conhecimento pertinente na reelaboração desse conhecimento, traduzindo um processo de inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência mostra que é desafiador trabalhar com metodologias ativas no ensino superior, porém é possível e necessário. Mesmo em tempos de ensino remoto emergencial, ficou evidente para a pesquisadora que quando os estudantes se sentem provocados a buscar novas aprendizagens, eles são capazes de superar o cansaço, o desânimo, a falta de conhecimento sobre um assunto e conseguem ter melhor aproveitamento nas disciplinas.

Uma dificuldade que a pesquisadora percebe, a partir da experiência relatada, é construir com os estudantes o entendimento de que se eles não verdadeiramente se comprometerem com o processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas, repetirão os mesmos caminhos de etapas anteriores de estudo que, por diversas vezes, foi pautado no conteudismo e na fragmentação das disciplinas.

Conclui-se então que, o uso das metodologias ativas, a partir do Júri simulado, possibilita o desenvolvimento da argumentação dos estudantes lhes trazendo repertório sobre o assunto abordado e que o engajamento do estudante, em relação às metodologias ativas, é essencial para se conseguir uma aprendizagem significativa.

Este relato busca contribuir com a formação dos estudantes das licenciaturas e com os docentes do ensino superior provocando-as a refletir sobre a gestão da sala de aula e levando-os ao enfrentamento das práticas tradicionais que tanto engessam os currículos e deixam de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem enquanto território de empoderamento dos sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.; SOUZA, A. L. D.; CAMARGO, S. B. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M. (Orgs.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base na formação docente. In: ENDIPE – **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: Lugares

Memórias e Culturas, 2008, Porto Alegre. Livros. Porto Alegre: EDIPCRS, 2008. p. 473-487.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, LEONIR P.. Estratégias de Ensino. In: _____. **Processos de Ensino na Universidade**. 10 ed. Joinville: UNIVILLE, 2012, p. 73-107.

_____, L.G. C.. **Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa**: elementos para reflexão na docência universitária. Revista Espaço para a Saúde, Londrina, v. 15, n. 1 suplemento, p. 19-34, jun. 2014.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Benedito, A. V., Ferrer, V. & Ferreres, V. **La formación universitaria a debate**. Publicaciones Universitat de Barcelona, Barcelona, 1995.

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

CARLINI, A. L. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito**: projeto exploratório na área de relações de consumo. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Castanho, M. E. & Castanho, S. **Temas e textos em metodologia do ensino superior** [on-line]. Papyrus Editora, São Paulo, 2001.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

KALATZIS, A. C. **Aprendizagem baseada em problemas em uma plataforma de ensino a distância com apoio dos estilos de aprendizagem**: uma análise do aproveitamento dos estudantes de engenharia. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo, SP. Editora Atlas, 2010.

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. **As metodologias ativas presentes na formação inicial do professor de Geografia**: um relato de experiência com base no Júri Simulado. Terra Livre, v. 2, n. 53, p. 349-367, jul.-dez./2019

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

Melo, R. dos A. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino aprendizagem**: uma análise a partir da educação sociocomunitária. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2017.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto –PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33

Nóvoa, A. **Relação escola-sociedade**: ‘Novas respostas para um velho problema’”. Em Serbino, R., Volpato at al. (org). Formação de professores. III Congresso Estadual Paulista. Águas de São Pedro. Edunesp. pp. 17-36. Em Castanho, M. E. Temas e textos em metodologia do ensino superior. Papyrus Editora, São Paulo, 1996.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>> Acesso em: 23 maio. 2021.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A Formação Docente e o Ensino Superior. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª Ed. –São Paulo: Cortez, 2009. Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental. pp. 383

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. **Innovating the 21st-Century University**: It’s Time! Educause Review, January/February 17-29, 2010. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1010.pdf>> . Acesso em: 24 abr. 2021

VEIGA, L. A.; FONSECA, L. R. **O júri simulado como proposta didático-pedagógica para a formação inicial do professor de geografia na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas (PBL)**. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 22, n. 1, p. 153-171, mês. 2018. ISSN 2179-0892.

Veiga, I. P. A. **O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico**. Em Castanho, Maria Eugênia. Temas e textos em metodologia do ensino superior (Edição do Kindle). Papyrus Editora, São Paulo, 2000.