



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CARLA GUSMAN ZOUAIN

METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DO
GRADUANDO EM DIREITO COM PENSAMENTO CRÍTICO E COMPROMISSO
COM A JUSTIÇA SOCIAL

ASSUNÇÃO, PY
2018

CARLA GUSMAN ZOUAIN

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DO
GRADUANDO EM DIREITO COM PENSAMENTO CRÍTICO E
COMPROMISSO COM A JUSTIÇA SOCIAL**

Artigo apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de **Mestre em Ciências da
Educação da Facultad Interamericana de
Ciencias Sociales.**

Orientador (a): Prof. Pós Doutor Sandro Dau

**ASSUNÇÃO, PY
2018**

METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DO GRADUANDO EM DIREITO COM PENSAMENTO CRÍTICO E COMPROMISSO COM A JUSTIÇA SOCIAL

Carla Gusman Zouain¹

Resumo: A intenção deste estudo é analisar as metodologias ativas e sua contribuição na formação dos graduandos do curso de direito, que devem desenvolver ao logo do curso pensamento crítico e compromisso com a justiça social. Dentro deste contexto surge problema de grande complexibilidade, que é o fato de como formar graduandos em direito com espírito crítico e senso de justiça social com habilidades para desenvolver plenamente seu papel na sociedade e como as metodologias ativas podem contribuir com esta formação. Assim, buscou-se investigar como as metodologias ativas podem contribuir para essa formação de forma a agregar conhecimento e comprometimento no desenvolvimento de seu papel na sociedade. A fim de responder essa questão, procurou-se diferenciar as diversas metodologias ativas, com suas características e peculiaridades; examinar o papel de cada um dos principais atores do Direito na promoção da justiça social e na garantia de Direitos e a debater como as metodologias ativas poderão contribuir para o desenvolvimento crítico e a formação da justiça social dos graduandos em Direito. Tal análise, justifica-se pelo fato de, no atual mundo globalizado em que vivemos, onde a informação é de fácil acesso, porém, muitas vezes superficial, não proporcionando conhecimento. Faz-se necessário desenvolver meios para motivar o graduando tornando-o capaz de analisar criticamente as informações que os alcança. Por isso, é que são relevantes as metodologias ativas, pois, coloca os estudantes como protagonista de sua própria educação. Optou-se por utilizar como metodologia a pesquisa bibliográfica.

Palavras chave: Metodologias. Ativas. Educação. Direito.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais percebe-se que existe a necessidade urgente de se modificar a forma de educar e orientar, não sendo diferente com os graduandos que precisam desenvolver pensamento crítico capaz de se tornarem muito mais do que estudiosos do direito, mas também aqueles que são capazes de contribuir verdadeiramente para a justiça social pelo pleno acesso aos direitos e garantias estabelecidas nas normas vigentes.

Com o presente estudo se pretende analisar as metodologias ativas e sua contribuição na formação dos graduandos do curso de direito, que devem desenvolver ao logo do curso pensamento crítico e compromisso com a justiça social. É comum às sociedades a relação direta

¹ *Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Pós-Graduada em Direito Constitucional, Material e Processual do Trabalho, atua como Advogada Trabalhista e é Professora Especialista no Curso de Direito da FAESA - Faculdades Integradas Espírito-Santenses. E-mail: carlazouain@gmail.com.*

do graduado do Direito com a Justiça, ou como membro efetivo do Poder Judiciário, ou atuando como acusador, papel desempenhado pelo Ministério Público, ou como aquele que atua na defesa de interesses individuais, o advogado.

Contudo, o estudo da ciência do direito e a previsão legal para as funções e atividades a ela relacionada levam a conclusão de que muito mais do que atuar na “Justiça”, no sentido de Poder Judiciário, tal profissional possui, e deve possuir, um compromisso com a Justiça, nos seus mais amplos aspectos legais e sociais.

Desta forma, se pretende com este trabalho analisar qual a contribuição das metodologias ativas na formação de graduandos do Curso de Direito desenvolvendo seu espírito crítico e comprometimento com a justiça social. Desenvolvendo tal tema procuraremos diferenciar as mais diversas metodologias ativas, com suas características e peculiaridades.

Nessa circunstância, observamos que o ensino superior transita por mudanças movidas pelo contratempo dos docentes provocarem os alunos que estão dispersos no enorme montante de referências acessíveis pelos divergentes meios tecnológicos.

Esta é uma dificuldade institucional, excedendo a função do docente separado na sala de aula, por consequência é atribuição da Instituição de Ensino Superior (IES) analisar formas para assessorar o docente na dinâmica da profissão, assim como introduzir projetos de ensino ou novos métodos com o concreto comprometimento do estudante no estudo. Nesse cenário surge a metodologia de aprendizagem ativa, que foi melhor aceita pelos alunos, evidenciando que processos interativos de aprendizagem ampliam o envolvimento do aluno.

No intuito de superar as dificuldades que os professores encontram no exercício da função de mediador nas turmas maiores e heterogêneas. Verifica-se que os alunos não podem ser tratados igualmente como se todos tivessem no mesmo estágio cognitivo, portanto é papel do professor organizar o contexto de ensino/aprendizagem para que todos os alunos participem, respeitando aqueles capazes de usar os processos de aprendizagem de ordem superior, assim como auxiliar os alunos que ainda estão nos níveis iniciais de aprendizagem. Para a flexibilização do ensino e engajamento dos alunos as IES estão implantando metodologias ativas de aprendizagem (Active Learning).

Dentro deste contexto surge problema de grande complexibilidade, que é o fato de como formar graduandos em direito com espírito crítico e senso de justiça social com habilidades para desenvolver plenamente seu papel na sociedade e como as metodologias ativas podem contribuir com esta formação. Assim, delimitou-se como problema de investigação a seguinte questão: como as metodologias ativas podem contribuir para a formação do graduando em

Direito com espírito crítico e com compromisso com a justiça social com capacidade de agregar conhecimento e comprometimento no desenvolvimento de seu papel na sociedade?

A fim de responder esse problema, o objetivo geral deste trabalho é analisar qual a contribuição das metodologias ativas na formação de graduandos do Curso de Direito desenvolvendo seu pensamento crítico e compromisso com a justiça social.

Entre os objetivos específicos destacam-se: Diferenciar as mais diversas metodologias ativas, com suas características e peculiaridades; examinar qual o papel de cada um dos principais atores do Direito na promoção da justiça social e na garantia de Direitos; debater como as metodologias ativas poderão contribuir para o desenvolvimento crítico e a formação da justiça social dos graduandos em Direito.

A justificativa para tal análise está no fato de que a justiça social somente pode acontecer com o compromisso individual de cada um dos participantes da sociedade e em especial daqueles que se tornam conhecedores das garantias individuais e coletivas e dos meios de exercer e distribuir tais direitos.

O estudo torna-se importante por mostrar que as instituições de ensino superior sofrem uma pressão crescente para uma transformação, estimulando a educação a corresponder de forma que respeite às imposições especulativas contemporâneas, nessa perspectiva, evidencia-se a evolução de metodologias dinâmicas de aprendizagem, em que o aluno é o foco do sistema. Todavia, vemos que muitos docentes do ensino superior não são formados em licenciatura ou cursos que realmente preparam teoricamente e com ações pedagógicas para o desempenho do cargo de educador.

Desta maneira torna-se relevante analisar a contribuição das metodologias ativas no desenvolvimento do graduando do curso de Direito, que é aquele que está evoluindo no conhecimento das regras e garantias, pensamento crítico que os tornem capazes de verdadeiramente contribuir para a administração da justiça e promover a justiça social ao invés de simplesmente conhecer a norma a fazer sua aplicação fria.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Metodologias Ativas

Nas metodologias ativas, como se pretende demonstrar, o principal agente da experiência de conhecimento é o próprio aluno, que passa a ter função essencial, é ele quem

constrói e busca transformar as informações em conhecimento, sendo protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Para Biggs (2012) o professor pode influenciar o contexto de aprendizagem, tornando-o favorável, incentivando os alunos a realizar as atividades de aprendizagem para que possam alcançar níveis elevados de entendimento, e nas tarefas de avaliação, evidenciar para os alunos quais as atividades que são necessárias para atingirem os objetivos de aprendizagem.

Educadores, pesquisadores e formuladores de políticas têm defendido o envolvimento dos alunos durante algum tempo como um aspecto essencial da aprendizagem significativa (SMITH et al., 2005).

Neste sentido as metodologias de aprendizagem ativa são uma forma de atrair e envolver os alunos. Para Bonnell e Eison, (1991) a aprendizagem ativa (Active Learning) é um termo genérico que expressa as atividades que envolvem os alunos em fazer as coisas e pensar sobre as coisas que eles estão fazendo nos processos de aprendizagem.

Diante das mais diversas formas de atuação do Bacharel em Direito, torna-se ainda mais relevante o desenvolvimento de pensamento crítico e compromisso com a Justiça Social, considerando que a aplicação do Direito deve também ter enfoque não apenas na aplicação pura e simples da norma, mas como ela pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Todas as metodologias onde o graduando é protagonista e o professor orientador podem ser classificadas como metodologia ativa, sendo desenvolvidas, principalmente de cinco formas.

A primeira delas, enumerada por Carvalho e Ching (2016) é a que leva o graduando a pensar, compartilhar, discutir e demonstrar a mensagem principal do objeto do estudo, metodologia que o professor apresenta determinada situação e incentiva que cada um analise e reflita individualmente aquela situação, para depois promover o compartilhamento e a discussão do tema para ao final retirar de forma condensada uma mensagem que será partilhada por todos.

Para Wanner e Palmer (2015), o ensino flexível e a aprendizagem ativa são métodos atuais do ensino superior na Austrália e no resto do mundo, o que demonstra o reflexo da mudança progressiva no ensino de Graduação e Pós-Graduação ao longo das últimas décadas no sentido do uso de pedagogias mais práticas e do conceito de aprendizagem centrada no aluno, as quais são possibilitadas por meio de novas tecnologias de informação e comunicação.

Outra metodologia seria aquela em que o professor apresenta uma questão ou texto para

que em grupos debatam a possível definição do grupo para a questão, para posteriormente a turma votar na melhor. Os estudos de casos também são metodologia ativa muito utilizada, pois permite que os graduandos busquem a solução de problemas.

Como exemplos de metodologias ativas pode-se citar: aprendizagem entre pares, discussões em grupo, estudos de caso (case studies), Flipped Classroom, aprendizagem colaborativa (Cooperative learning), aprendizagem baseada em problemas (PBL - Problem Based Learning), aprendizagem baseada em equipe (TBL – Team Based Learning), ensino baseado em projeto e inquiry-based learning (SMITH et al., 2005; BAEPLER; WALKER; DRIESSEN, 2014; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015).

Pode ser possível, ainda, por meio de metodologia ativa, tentar entender a visão dos graduandos para o futuro, onde o professor apresenta uma previsão para o futuro de um determinado evento como consequência de determinada situação, e os graduandos podem, a partir desta previsão, fazer observações nos seus grupos de como chegar ao futuro previsto.

Ainda na relação de Carvalho e Ching (2016), está a metodologia que se desenvolve com a resolução de problemas ou exercícios postados pelo professor, desenvolvida em grupos, estes resolvem os problemas e apresentam aos demais como conseguiram chegar à solução.

Há de se notar que o ensino de nível superior é plenamente compatível com as teorias da complexibilidade aplicadas na educação de adultos, posto que o estudante universitário mais se assemelha a este do que aos estudantes do ensino fundamental e médio, posto que as estruturas de formação intelectual muito se assemelham àqueles.

Segundo Carvalho e Ching (2016, p. 25) o papel do professor passou a ser de facilitador ou mediador da aprendizagem, e não mais de transmitir conhecimentos. Por que motivo Léa das Graças Camargos Anastasiou citada por Martins e Malpartida afirma que:

Nas metodologias ativas o professor passa a ter o papel de interlocutor entre a informação e o conhecimento, e não mais aquele que além de ter a informação deveria promover o conhecimento, função que não é menos complexa, contudo, não é esta a realidade, principalmente diante da diversidade de informações disponíveis, sendo imprescindível a seleção e a orientação ao aluno daquilo que realmente deve ser absorvido.

Portanto, não basta a aplicação de metodologias ativas, o desafio do professor passa a ser selecionar qual a melhor metodologia a ser aplicada à cada disciplina e ainda, como suprir as dificuldades dos graduandos, onde passa a ser de suma relevância o conhecimento de quais são estas dificuldades.

2.2. Em busca da Justiça social

Para que se busque a justiça social inicialmente é preciso saber o que é justiça social, afinal é relevante se conhecer o objetivo para que o caminho até o mesmo seja traçado. Justiça social não pode ser simplesmente a busca por Direitos iguais, pois apesar de ser garantido o Direito à igualdade, este não deve ser minimizado para o pensamento de que todos devem ser iguais, afinal é a diversidade que compõe a sociedade.

Entende-se que a concepção de justiça social relativo à princípio apoiado na separação entre justiça distributiva (abrange a justiça constatado de disposição de respostas, como o pagamento), procedural (refere-se à justiça entendida do método de definições que acomete os resultados, como os métodos para estabelecer quem paga o quê) e interacional (abrange a compreensão de como as pessoas são tratadas nas transições entre pessoas, particularmente pelos indivíduos nas disposições de prestígio e poder) (LEWIS, 2010).

Portanto, a explicação de justiça social mais atual na modernidade está vinculada a uma imparcial divisão de recursos ou fontes externas, obrigações e chances na sociedade, sendo, por contínuo, um resultado relacional, a meio dos quais vínculos se podem separar: (a) sociedade humanitária, quando se abrange a família e as corporações aproximada entre vizinhos ou integrantes de uma comunidade; (b) associação instrumental, que advém normalmente das ligações de trabalho; e (c) cidadania, cujo repercussão são os vínculos entre integrantes de uma classe política restrita da mesma forma que uma cidade ou uma nação (PRILLELTENSKY, DODECKI, FRIEDEN, & WANG, 2007).

A justiça social não é capaz de ser organizada a começar da razão do indulto aprovado, mas deve ser compreendido como um meio de desenvolvimento na vida da sociedade para ser socialmente aceita, isto é, o privilégio que for dado a um indivíduo deve verter em desenvolvimento da vida coletiva (NEVES & LIMA, 2007).

Estimular a justiça social quer dizer que, acima de tudo, evidenciar valores sociais, o que consiste numa transformação que depara resistência dentro da própria Psicologia e das Ciências Sociais em geral. Como resultado, não é de surpreender que a promessa da justiça social tem sido difícil de se manter (PRILLELTENSKY, 2001).

Portanto, buscar a justiça social é promover o amparo aos menos favorecidos e estabelecer meios para que as oportunidades iguais sejam concedidas a todos principalmente em Direitos básicos de saúde, alimentação e educação. Os sujeitos que possuem a responsabilidade na promoção da Justiça Social enquanto operadores do Direito são

principalmente, Juízes, Promotores e Advogados.

2.3. Pensamento Crítico

Incluso nesse mundo de troca de práticas e cultura, o docente e seus meios didáticos deterão vasta relevância para o conhecimento crítico-reflexivo do discentes. Para Candau (1991) buscar definir o docente, será contextualizá-lo na sua prática. Enunciaria que o docente é todo ser humano incluído em sua prática histórica transformadora.

O professor universitário precisa ter consciência de que sua prática pedagógica precisa ser revista, caso queira formar uma pareceria com sua turma. Para tanto, um dos requisitos é aproximar o conteúdo da vivência dos acadêmicos, envolvendo-os e comprometendo-os com a disciplina. A docência no Ensino Superior ainda é um desafio, pois nem sempre o professor está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Analisar textos, imagens e informações de forma crítica, não é, em princípio, o objetivo primeiro da educação, porém, sem qualquer sombra de dúvida, é o que pode contribuir para a formação do cidadão comprometido com a sociedade e capaz de fazer parte dela de forma ativa.

Para que as Metodologias Ativas consigam gerar resultado na direção da intencionalidade das quais são dispostas ou eleitas, será indispensável que os participantes do método, as absorvam no sentido de entendê-las (BERBEL, 2011). Ante este quadro, há uma obrigação de entender uma melhor ação no método em sala de aula por meio dessas metodologias, que auxilie para uma melhor criação crítica do discentes, e que acate as necessidades sócio educacionais vigentes.

Mitri et al. (2008) apresentam que as metodologias ativas empregam a contextualização como artifício de ensino/aprendizagem, com o propósito de alcançar e despertar o discente, pois ante da dificuldade, ele se conserva, observa, pondera, conecta a sua história e passa a redefinir suas descobertas. De acordo com os autores, a problematização é capaz de levar o discente ao convívio com as informações e à construção do conhecimento, primordialmente, com o intuito de esclarecer os problemas e motivar o seu próprio desenvolvimento.

Como vimos, o papel do professor nas metodologias ativas é de escolher as metodologias que melhor se adequam à finalidade almejada e a de orientar e esclarecer dúvidas, onde o graduando é que alcançará e desenvolverá seu conhecimento.

Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a sua as aulas. Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar,

dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino. Esses professores percebem-se como especialista em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos. (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011, p. 8).

Conforme Vigotsky (1988, p. 125), “o professor universitário deve ser um agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus acadêmicos e ajudando-os a resolvê-los, ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados possam cooperar com os que tiverem mais dificuldades”. A relação professor-acadêmico é de grande importância para o processo de aprendizagem em nível universitário, pois estabelece um elo de ligação e de comprometimento com a construção do conhecimento.

Ademais, o pensamento crítico decorre do exercício de pensamento, ou seja, para se alcançar o pensamento crítico é preciso exercitar o pensamento, o questionar, o observar e o desenvolver. É neste sentido que nos parece importante a associação das metodologias ativas ao pensamento crítico, pois nas metodologias ativas é possível exercitar a capacidade de raciocínio e de pensamento, criticando explicitamente os problemas e situações apresentados com o intuito de se obter as soluções para os desafios apresentados.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi realizada por meio de referencial teórico. Este estudo é uma pesquisa exploratória de caráter quantitativo. É classificada como exploratória devido aos objetivos, essa classificação se dá devido facilitar maior intimidade com o problema. "Em linhas gerais a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes" (BONI; QUARESMO, 2005, p. 71).

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros.

Já na visão de Oliveira (2007, p. 69) “A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

Portanto, a metodologia a ser utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com a leitura de livros, artigos e publicações em geral quanto tema e aos temas a ele relacionado, assim como

na verificação das normas pertinentes.

4 RESULTADOS

Nas metodologias ativas o professor atua como orientador, tirando dúvidas, indicando os meios, porém não apresenta soluções, que devem ser conquistadas pelos alunos ou individualmente ou em grupo, ora formulando em conjunto a resposta, ora escolhendo a melhor resposta alcançada.

Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) mostram em suas pesquisas, que, tanto os docentes quanto os alunos possuíram grande contentamento e os alunos melhores respostas de conhecimento no método de ensino com o uso de metodologias dinâmicas, em especial a Flipped Classroom.

No entanto, é importante ressaltar que apenas o tipo de aula (tradicional ou ativa) não é o único fator determinante da aprendizagem do aluno, pois na pesquisa de Schwerdtta e Wuppermann (2011) os resultados indicam que o ensino tradicional, estilo palestra, está associado com desempenho significativo do aluno e não foi encontrado suporte para efeitos prejudiciais de ensino estilo palestra.

Teorias de Aprendizagem. Como enumerado por José Ferreira de Souza e José Felipe Ferreira de Souza, em capítulo de livro organizado por Carvalho e Ching (2016, p. 13) as principais teorias de aprendizagem são, a epistemológica, a construtivista, a sociocultural, a experimental, a de inteligências múltiplas e a aprendizagem significativa.

A teoria epistemológica foi desenvolvida por Piaget (1990), e afirma que o desenvolvimento do conhecimento está intimamente ligado à relação do meio com os condicionamentos e o comportamento será definido pela forma como o ser se relaciona com o ambiente em que vive, sendo que quanto maior a interação maior o desenvolvimento.

Já a teoria construtivista de Bruner (2001) a aprendizagem decorre da maior ou menor participação do aprendiz além da necessidade do professor promover um ambiente que favoreça ao estudante entender e atingir o objetivo necessário, segundo a teoria o professor não deve explicar os conteúdos, mas guiar e mediar para que os próprios alunos alcancem o objetivo.

A teoria de Vygotsky (2007), a teoria sociocultural, destaca a relevância da cultura e a interação social da criança durante seu crescimento, sendo que as influências culturais formarão a base de sua aprendizagem, enfatizando a linguagem

A Teoria experimental de Rogers (1971) coloca o aprendiz como foco do ensino, desta

maneira, os professores serão meros facilitadores dos processos e como tal devem ser autênticos e empáticos.

Gardner (2003) desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas que propõe que a aprendizagem está diretamente ligada a determinadas características de cada um e em conseguindo ser identificadas estas características utilizar métodos adequados. Na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) o fator determinante do aprendizado são os conhecimentos prévios do aprendiz, aquilo que possui em seu cognitivo.

A teoria da aprendizagem significativa prevê uma interação dinâmica e simbiótica com aquilo que já se aprendeu e aquilo que se pretende seja agregado, permitindo que a cada etapa do aprendizado, seja somado ao indivíduo seus novos conhecimentos, passando, assim, a fazer parte dele, o que irá contribuir para que novos conhecimentos sejam somados.

A aprendizagem mecânica, por outro lado as informações não se entrelaçam aos conhecimentos já agregados formando novos conhecimentos, mas é absorvida de forma literal, principalmente pela memorização, sem que haja associação com os conhecimentos que o indivíduo já possui em sua estrutura cognitiva, passando a informação apenas a ser guardada.

Desta maneira, a aprendizagem significativa deve ser a almejada por estar em constante transformação e crescimento, fazendo com que o indivíduo construa seu novo eu com a soma e a aplicação do que foi aprendido, guardando relação direta com as metodologias ativas e com os processos de ensino-aprendizagem modernos.

Análise Individual com Resultado Compartilhado. Uma metodologia ativa proposta é a que leva o aluno a analisar individualmente determinada situação proposta pelo professor, solicitando que a análise promovida seja compartilhada em pequenos grupos e posteriormente coloquem de forma condensada a principal mensagem extraída para que sejam apresentadas a toda a turma posteriormente.

As Metodologias Ativas fundamentam-se no aspecto de expandir o método de aprender, usando práticas reais ou simuladas, tendo como objetivo às circunstâncias de esclarecer, com sucesso, incitações derivadas das atividades fundamentais da prática social, em diversas circunstâncias (BERBEL, 2011).

A proposta deve ser apresentada de forma clara, demonstrando qual é o objetivo que se pretende seja alcançado sem, contudo, indicar qual o resultado, posto que este deve ser conquistado pelos alunos e não exposto pelo professor, porém sempre com foco no objetivo proposto. A apresentação inicial do conteúdo para análise ainda pode ocorrer de forma eletrônica, com a utilização de recursos tecnológicos, por meio de postagens de textos, vídeos

e imagens em ambiente virtual possibilitando ao aluno que a qualquer momento possa iniciar a análise proposta.

É relevante que o tempo proposto para a análise seja adequando ao objetivo, ao grau de dificuldade do debate e análises propostos e ainda, aos alunos que estarão envolvidos, observando que alunos com maior dificuldade demandarão mais tempo que os de menor dificuldade, menos, motivo pelo qual se o tempo for excessivo haverá a perda do interesse e que o tempo dispendido deve proporcionar uma análise concreta do tema proposto.

Teste Conceitual com discussão em Grupos e Eleição da Melhor Solução. Outra forma de metodologia ativa, consiste na apresentação pelo professor de uma questão ou teste conceitual que em grupos irão debater e elaborar uma possível definição que será apresentada e posteriormente escolhida a melhor. Os testes propostos podem acontecer tanto antes quanto após a exposição do conteúdo, que poderá se dar através de aula expositiva ou pela indicação de textos.

O uso de metodologias ativas permite que o aluno construa o conhecimento por meio de lições semiestruturadas e estudos pré-classe (ABEYSEKERA; DAWSON, 2015; HUNG, 2015). Como consequência da autonomia do aluno, há estímulos capazes de envolver uma grande quantidade de alunos da classe, tornando-os agentes ativos e críticos.

Quando o teste ou questão é apresentada antes dos alunos terem acesso ao conteúdo, a dinâmica possibilitará verificar qual o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre o tema proposto, devendo ao final, após a escolha da melhor pelo grupo, ser apresentado o conceito científico estudado possibilitando aos alunos comparar com o conceito construído, que devem guardar similaridade.

As experiências de construção de conceitos por meio das metodologias ativas demonstram que diferente do que ocorre com a memorização, o conceito para ter uma lógica de raciocínio fazendo com que aluno efetivamente agregue a informação de forma definitiva, o que nem sempre é possível quando o conceito é simplesmente decorado.

Estudos de Caso. O aprendizado de caso é um grande instrumento de verificação e consolidação de aplicação prática de conteúdo, posto que permite que sejam feitas relações entre o conteúdo específico e o resultado diante de uma situação concreta.

O método de Estudo de Caso é uma variante do método Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecido como *Problem Based Learning* (PBL). Conforme Sa, Francisco e Queiroz (2007) o PBL teve origem na Escola de Medicina da Universidade de McMaster, entretanto, durante aproximadamente 30 anos ficou restrito à formação de profissionais da área

médica, sendo mais tarde disposto para os demais cursos de graduação e pós-graduação. Neste contexto, conforme os autores, trata-se de uma metodologia desenvolvida com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com problemas reais antes de alcançarem os semestres finais do curso.

O método da PBL tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Portanto, o Estudo de caso também pode ocorrer de forma mais célere com pequenos casos e aplicação limitada do conteúdo, podendo ocorrer no período de uma aula. Quanto maior a complexibilidade do caso a ser estudado mais elaborado deverá ser o estudo.

Visão do Futuro. Além da possibilidade de estudar situações pretéritas ou atuais, há a possibilidade de se elaborar uma determinada situação projetando-a para o futuro, ou distante ou próximo, e incentiva aos alunos a construção de eventos e medidas necessárias para que aquele cenário se concretize, verificando quais as medidas deverão ser implementadas.

Nesta modalidade de metodologia, o professor tanto pode apresentar um cenário positivo, onde a construção deverá se dar por meio da solução de problemas atuais, com base no cenário atual, indicando as alterações e evoluções necessárias, quanto um cenário negativo, o que poderá o aluno apresentar quais as situações de hoje poderiam levar a situação futura apresentada.

Sobre a questão relativa às metodologias ativas de aprendizagem mais importantes para serem utilizadas nas aulas de Graduação e Pós-Graduação, os estudantes do mestrado enfatizaram a função integradora da *Active Learning* e a necessidade de utilizar combinações de metodologias, entre as quais citaram caso de ensino, estudos de caso, PBL, grupos de estudo e jogos.

Solução de Problemas. Na solução de problema, o professor pode apresentar aos alunos exercícios ou problemas para que sejam solucionados individualmente onde a correção pode ser feita pelos próprios alunos.

PBL, em seu grau mais importante, é uma estratégia definida pelo uso de contratempos do mundo real para estimular os discentes a desenvolver seu pensamento crítico e aptidão de solucionar problemas e obter entendimento sobre as concepções fundamentais da área em questão (RIBEIRO, et. al. 2003).

A solução de problema individuais é comum principalmente nas áreas de exatas onde o desenvolvimento do raciocínio se dá em grande parte pela busca de solução em diversos

problemas matemático distintos envolvendo a mesma matéria, com listas e mais listas de exercícios propostos.

O caso problema é uma forma de trazer as situações das organizações para serem resolvidas em sala de aula, necessitando apenas um caso de ensino, o qual pode ser desenvolvido pelo professor da disciplina ou outro autor, desde que atenda os objetivos de aprendizagem da aula.

Selecionando a Metodologia. É preciso observar que não existe método certo ou errado para determinado conteúdo ou disciplina, mas método adequado que sendo bem elaborado, bem planejado, bem executado poderá resultar no objetivo esperado, assim a escolha deve partir sempre do objetivo que se busca e não simplesmente da vontade do professor ou do aluno.

As atividades e metodologias serão instrumentos para que o professor possa motivar a participação do aluno e permitir a verdadeira experiência de aprendizagem, fazendo com que o conteúdo passe a fazer parte dele.

Partindo do objetivo pretendido, o professor deverá analisar se as metodologias disponíveis serão capazes de possibilitar ao aluno alcançar aquele objetivo, verificando qual o domínio que se pretende seja desenvolvido, buscando compreender cada método disponível como poderá ser trabalhado e se ao final terá a conclusão pretendida. Nem todo conteúdo poderá ser apresentado e ensinado por meio de metodologias ativas, mas as mesmas podem ser intercaladas com aulas expositivas e leitura de conteúdos que serão essenciais ao seu desenvolvimento, dependendo de qual se pretende seja usada.

Incentivando a Participação dos Alunos. É necessário ponderar que quanto maior a afinidade entre os alunos, melhor será a aplicação de dinâmicas em grupo e a troca de ideias e análises na aplicação de métodos de ensino, se a sala de aula não interagir entre si não irá interagir com o professor e com o método proposto a ponto de tornar-se o método aplicado eficaz. Assim, ao escolher determinado método, é prudente que o professor avalie se a sala de aula será um grupo e qual a interação dos alunos entre si, verificando se serão capazes de trabalhar em grupo.

Na proposta de trabalhos em grupo, evitando o risco da falta de liderança nata e de autoridade entre os alunos, ou até mesmo a falta de comprometimento, é prudente que líder e atribuições sejam definidas de forma clara desde o início, ou pelo próprio grupo ou pelo professor, que em se tratando de trabalho em grupo deverá prever avaliação tanto coletiva quanto individual.

Em sendo o aluno o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem, é de extrema

relevância que o mesmo esteja motivado a participar das atividades propostas pelo professor, que para obter melhor resultado deverá buscar informações quanto às áreas de interesse dos alunos e procurara afastar os elementos que possam causar conflitos tanto entre professor e anulo quanto dentre os alunos.

5 DISCUSSÃO

Hoje, o método ativo tem sido amplamente divulgado em universidades estrangeiras e vem construindo diferenciais em instituições brasileiras que inseriram este referencial em sua organização metodológica, sobretudo em cursos de Ensino Superior da área da saúde (ABREU, 2009).

Em um ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdo, o estudante tem uma postura passiva diante dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo a função de receber e absorver uma quantidade enorme de informações apresentadas pelo docente.

Visando fortalecer essa discussão, menciona-se, também, a definição de Pereira (2012, p.6): “Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula”.

“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).

Segundo os autores, a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação (BERBEL, 2011, p. 29).

Outras duas metodologias bastante utilizadas são o estudo de caso e o PBL. O *processo do incidente* é uma variação do *estudo de caso*. Sua caracterização é extraída da descrição de Gil (1990, p. 84):

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem

oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções.

Em relação aos projetos, em síntese:

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

A aprendizagem baseada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês Problem Based Learning) é outra modalidade inserida no conjunto das metodologias ativas, foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina, mas vem sendo experimentada também por outros cursos (BERBEL, 2011, p. 32).

O trabalho com metodologias ativas de ensino favorece a interação constante entre os estudantes. A aula expositiva, na qual os alunos sentam-se em carteiras individuais e em que são “proibidos” de trocar ideias com os colegas, dá lugar a momentos de discussão e trocas. Nessa abordagem, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 6).

Por fim, de acordo com o explicitado, o método ativo constitui-se numa concepção educativa que estimula processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva, em que o estudante possui papel ativo e é co-responsável pelo seu próprio aprendizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizado o estudo percebeu-se que a relação professor x aluno representa um esforço a mais na busca da praticidade, afetividade e eficiência no preparo do educando para a vida, numa redefinição do processo ensino-aprendizagem. Não obstante, cada profissional deve ter claramente definido o seu papel nesse contexto social, onde esta relação aqui considerada passa a ser alvo de pesquisas, na busca do diálogo, do livre debate de ideias, da interação social e da diminuição da importância do trabalho individualizado.

A interação professor x aluno ultrapassa os limites profissionais, escolares, do ano letivo e de semestres. É, na verdade, uma relação que deixa marcas, e que deve sempre buscar a afetividade e o diálogo como forma de construção do espaço escolar. Ser professor não constitui uma tarefa simples, ao contrário, é uma tarefa que requer amor e habilidade.

O educador não é simplesmente aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos,

como um simples repassador de conhecimentos. O papel do educador é bem mais amplo, ultrapassando esta mera transmissão de conhecimentos.

Como se vê, a forma como os professores planejam suas aulas e as estratégias de ensino que lançam mão, se imbuídas de intencionalidade, poderão favorecer o rompimento de uma sequência didática mecânica e recorrente de explanação teórica do docente como referencial de compreensão, em que os estudantes permanecem em posição passiva na maior parte do tempo, atitude esta, característica do método tradicional.

A aprendizagem significativa não repousa nas habilidades de ensinar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos mais acima possa, numa ocasião ou outra, ser utilizado como recurso de importância.

Ao se tratar da ênfase nos objetivos, verifica-se que os professores deste tipo são encontrados principalmente dentre aqueles que cursaram algum tipo de licenciatura, notadamente em Pedagogia. A preocupação fundamental destes consiste em formular objetivos suficientemente operacionais para, a partir daí, elaborar as demais partes do seu plano de ensino. À medida que previamente são formulados os objetivos, o professor tem condições de conferir bastante racionalidade ao planejamento de ensino.

A partir de objetivos bem formulados, a definição dos conteúdos, a seleção das estratégias e dos recursos de ensino, bem como a construção dos instrumentos de avaliação ficam facilitados e passam a constituir um todo bastante coerente. Principalmente há que se considerar que os objetivos mais comuns são os mais fáceis de operacionalizar; o que pode levar à subestimação dos objetivos mais complexos.

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Apesar de tal, para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto realização.

As metodologias ativas de ensino podem abrir caminho para novas formas de se pensar a educação no nível superior, discutindo pontos tensionais como o que significa conhecer, quem produz conhecimento e por que, quem define quais conhecimentos são considerados mais válidos que outros, o que uma sociedade faz com o conhecimento, quem o controla, dentre

outros.

Portanto, foi possível através deste estudo discutir as metodologias ativas de ensino na Educação Superior a partir das concepções dos docentes, e do levantamento dos seus perfis de ensinar, entendendo que a compreensão resultante dessa análise poderá guiar, de forma mais efetiva, a formação continuada do docente desse nível de ensino. Entendemos também que por meio dessa discussão é possível refletir, além dos processos de ensino-aprendizagem, sobre qual a missão da universidade.

REFERÊNCIAS

- ABEYSEKERA, A.; DAWSON, P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, v. 34, n. 1, p. 1-14, 2015.
- ABREU, José Ricardo Pinto de. Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAEPLER, P.; WALKER, J. D.; DRIESSEN, M. It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*. v. 78, p.227-236. 2014.
- HUNG, H.-T. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, v. 28, n. 1, 81-96, 2015.
- BERBEL, Neusi Aparecida N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BIGGS, J. *Teaching for quality learning at university*. 2 ed. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 2003.
- BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, v. 31, n. 1, 39-55, 2012.
- BONNELL, C. C.; EISON, J. A. *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington: George Washington University Press, 1991.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2, n. 1, 2005, p. 68-80.

BOROCHOVICIUS, E. TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Política Públicas em Educação*, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CARVALHO, Fátima Franco Oliveira, CHING Hong Yuh. Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior, Experiências em Sala de Aula. Rio de Janeiro, Alta Books, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Organizadora. Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender, Rio de Janeiro, DP&A, 2002;

GILBOY, M. B.; HEINERICHS, S.; PAZZAGLIA, G. Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. v. 47, n. 1, p. 109- 114, 2015.

GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEWIS, B. L. Social justice in practicum training: competencies and developmental implications. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 145-152. 2010.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc saúde coletiva*, v. 13, n. 2, p. 2133-44, 2008.

NOGUEIRA, Regina da silva; OLIVEIRA, Ernesto Borba. A importância da Didática no Ensino Superior 2011. Disponível em <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em 02/04/2014.

NEVES, P. S. C. & LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 17-38. 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PRILLELTENSKY, I., DODECKI, P., FRIEDEN, G., & WANG, V. O. Counsenling for wellness and justice: foundations and ethical dilemmas. In E. Aldarondo (Ed.), *Advancing Social Justice Through Clinical Practice* (pp. 19-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2007.

RIBEIRO, L. R. C. A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na

educação em engenharia na voz dos atores. 2005. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROGERS, C. (1971). Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros. 331p.

SMITH, K. A.; SHEPPARD, S. D.; JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Pedagogies of engagement: classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, v. 94, n. 1, p. 87-101, 2005.

SCHWERDTA, G.; WUPPERMANN, A. C. Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, v. 30, n. 2, p. 365-379, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANNER, T.; PALMER, E. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, v88, p. 354-369, 2015.