

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ECONOMIA BRASILEIRA

Fernanda Inês Henz*

Silvana Neumann Martins**

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar***

* Universidade do Vale do Taquari - Univates. fernandahnz@yahoo.com.br

** Universidade do Vale do Taquari - Univates. smartins@univates.br

*** Universidade do Vale do Taquari - Univates. fernanda@univates.br

Resumo

Este trabalho retrata os caminhos percorridos pelos cursos do Centro de Gestão Organizacional (CGO) da UNIVATES, localizado no Vale do Taquari/RS/Brasil, para inserir práticas pedagógicas inovadoras, norteadas por metodologias ativas de ensino no seu currículo. A fim de verificar o impacto dessas práticas no contexto da sala de aula universitária, este artigo analisa as percepções dos acadêmicos matriculados na disciplina de Economia Brasileira, no semestre 2015/A, sobre sua aprendizagem mediante o método ativo. A pesquisa aproxima-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Como resultados, verificou-se que o uso do método ativo de ensino, repercutiu favoravelmente na aprendizagem dos acadêmicos, desenvolvendo sua criticidade, a aprendizagem coletiva, o espírito investigativo e motivando-os na construção do próprio saber. A pesquisa também sinalizou a necessidade de todas as áreas do conhecimento, dentre elas a área da gestão, preocupar-se com um ensino que promova uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: método ativo de ensino, ensino superior, gestão organizacional, aprendizagem.

Abstract: Active teaching methodologies in university: one experience in the Brazilian Economy subject. This paper portrays the paths taken by the Organizational Management Center (Centro de Gestão Organizacional-CGO) at the UNIVATES, located in the Vale do Taquari/RS/Brazil, to insert innovative pedagogical practices guided by active teaching methodologies in its curriculum. In order to verify the impact of such practices within the context of a university classroom, this article analyzes the perceptions of scholars enrolled in the Brazilian Economy subject during the 2015/A semester about their learning regarding the active method. The research approaches a case study from a qualitative approach. The results show that it was found that the use of the active teaching method produced a positive repercussion in the academics' learning by developing their criticality, collective learning, investigation attitude and motivating them to construct their own knowledge. The research also pointed to the need of all knowledge areas, among which the management area, being concerned with teaching that promotes meaningful learning.

Keywords: active teaching method, advanced education, organizational management, learning.

Introdução

A concepção que se tem sobre como as pessoas aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem vêm se modificando. Hoje, persiste a ideia de que não existe uma forma única de ensinar e de aprender, tampouco o professor é entendido como detentor do saber e o aluno como mero receptor de informações. Ensinar implica em ir além de transmitir informações. É desencadear interações em uma turma de alunos, as quais levam em conta determinados objetivos de aprendizagem de conhecimentos (Tardif, 2012).

Quando nos reportamos ao contexto universitário, novas abordagens também são recorrentes. Embora recentes, os estudos sobre a inclusão de professores no processo de reconfiguração do ensino na Educação Superior têm suscitado novos olhares e práticas nesse campo como possibilidade de um aprender ativo do aluno, dentre elas o uso de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem nas salas de aula.

Autores como Anastasiou e Alvez (2009) e Berbel (2011) reforçam os contributos de uma prática pedagógica inovadora norteadas pelo uso de metodologias ativas, em que o foco principal passa a ser o aluno, visto como sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem. O professor, por sua vez, aparece como facilitador, mediador ou orientador para que o aluno possa tecer com autonomia, novas redes de conhecimento.

A utilização dessas metodologias tem o potencial de favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e reflexivo, o trabalho coletivo e a tomada de decisões, competências essas cada vez mais necessárias no âmbito profissional. Essa aproximação entre teoria e experiências concretas repercute de modo significativo na formação crítico-social do estudante universitário.

Pautado na perspectiva de um novo fazer pedagógico e na melhoria da qualidade do ensino, o Centro de Gestão Organizacional (CGO) da UNIVATES, localizado no Vale do Taquari/RS/Brasil, desenvolveu, entre os anos de 2014 e 2015, a partir de um projeto que promoveu o desenvolvimento de uma rede de cooperação entre os seus professores, com estudos, fóruns e planejamento de práticas pedagógicas inovadoras envolvendo o método ativo. As situações de aprendizagem articuladas foram aplicadas em 21 turmas do CGO, no ano de 2015.

Nesse sentido, este artigo pretende refletir sobre as percepções dos acadêmicos de uma dessas turmas sobre sua aprendizagem mediante o método ativo. Os alunos investigados estavam matriculados na disciplina Economia Brasileira, que foi ofertada ao longo do semestre 2015/A. Para alcançar o objetivo proposto, foi aplicado um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, aos 21 acadêmicos da disciplina, no final do semestre letivo. Os dados coletados no questionário foram avaliados a partir da análise textual discursiva.

Em conformidade com a ementa, a disciplina centra-se em uma análise teórica que busca compreender a economia brasileira desde a década de 1970 e seus reflexos sobre o contexto contemporâneo. Buscar novos meios de conduzir a dinâmica da aula, orientada por metodologias ativas, foi uma estratégia potente e desafiadora tanto para a docente quanto para discentes.

A presente pesquisa está estruturada em introdução e mais cinco seções. Inicialmente, realizou-se um estudo teórico sobre as metodologias ativas de ensino, seguido de uma investigação sobre o ensino de Economia na Universidade. Na sequência apresentamos a metodologia utilizada e descrevemos três categorias de análise que emergiram dos dados coletados: Método ativo em economia, Refletindo sobre aprendizagem e Trilhando novos caminhos. A última seção contempla as considerações finais pertinentes à pesquisa.

Metodologias ativas de ensino

Considerando as demandas de uma sociedade globalizada frente aos novos perfis profissionais exigidos e sua inserção progressiva no universo profissional, é constante a necessidade de uma formação acadêmica que centre na aprendizagem significativa, por meio da qual o saber é contextualizado e o aluno desenvolve uma postura empreendedora e protagonista na busca do conhecimento.

Recorremos aos estudos de Ausubel (2000) para ponderar que a aprendizagem significativa é aqui entendida como meio pelo qual o indivíduo constrói e atribui significados ao aprendizado. A partir de conhecimentos pré-existentes em sua estrutura cognitiva são estabelecidas conexões, interações com novos conhecimentos e se processa a aprendizagem. Assim, a construção da aprendizagem significativa serve como uma espécie de âncora entre conhecimentos prévios e sua conexão com novos (Ausubel, 2000).

Para tanto, é oportuno perguntar: como o conhecimento chega à sala de aula no contexto universitário? Como levar o estudante a perceber a relevância do conhecimento necessário a ser construído?

A abordagem de Freire (1996, p. 28) sobre a disseminação do conhecimento corrobora para reflexão:

[...] Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

De conformidade com a legislação vigente, no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394, lemos que a Educação Superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

[...]

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais [...] (BRASIL, 1996).

Tais aspectos reforçam a qualificação necessária para o exercício da profissão e de um profissional que esteja disposto a aprender a aprender, no âmbito de uma educação problematizadora e dialógica defendida por Paulo Freire. A universidade, entendida como fonte geradora de conhecimento, tem a necessidade de articular situações que superem a concepção bancária de educação, em que o estudante deixa de ser mero receptor e memorizador de conteúdos:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como

paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 1996 p. 69).

Nessa perspectiva, os cursos da graduação, em especial a área da saúde, pioneira em trabalhar na perspectiva do método ativo, têm sido estimulados a utilizar as metodologias ativas de ensino em sala de aula. Entendemos que as metodologias ativas consistem em estratégias de ensino que buscam formas de desenvolver os processos de ensinar e de aprender centrados no estudante.

De acordo com Bastos (2006, texto digital), essa metodologia é definida como: “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Sob esse olhar, o professor atua como facilitador ou orientador dos processos de ensino e de aprendizagem instigando o estudante na busca autônoma do saber.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (Berbel, 2011, p. 29).

Com vistas a atingir os objetivos educacionais previstos, cabe ao professor desempenhar uma postura ativa enquanto sujeito pesquisador, articulando estratégias de aprendizagem com diferentes graus de complexidade, em que a preocupação maior seja com o tipo de aprendizado do estudante. Anastasiou e Alves (2009, p. 69) corroboram dizendo que “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. Nas palavras de Moran (2015), o professor auxilia o aprendiz a ter consciência do conhecimento em questão, estabelecendo conexões não pensadas e confrontando novas possibilidades.

É interessante pensar também que muitos contadores, administradores, economistas, entre outros, que atuam como professores no âmbito universitário, não tiveram uma formação inicial no âmbito pedagógico. O exercício da docência no Ensino Superior os constituiu e constitui como professores. Articular aulas pensando em práticas pedagógicas que envolvam o método ativo implica em uma postura de desconforto por parte do docente, que não mais simplesmente verbaliza o conteúdo, mas busca pensar e articular estratégias de ensino que sejam relevantes e motivadoras para o aprendizado do estudante. Mudar o foco de trabalho desses professores é desafio recorrente na esfera educacional, o que repercute na relevância desse estudo.

Em contrapartida, tais argumentos implicam em uma predisposição do estudante para o aprender. Este não mais é visto na posição de sujeito passivo, sendo provocado e desconfortado a pensar, a sair da zona de conforto e ir em busca do conhecimento. Sua participação na condição de sujeito ativo no processo educativo torna-se fundamental durante as aulas.

Nesse sentido, é irrevogável que os atos de ensinar, aprender e pesquisar demandem de novas relações com o conhecimento, através do qual professor e aluno são entendidos como protagonistas, sujeitos ativos no contexto da aula universitária inovadora (Veiga, 2004).

O professor é protagonista porque ele é quem faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos. O aluno também é protagonista porque é considerado como sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento (Veiga 2004, p. 79).

Cabe salientar que esse protagonismo, muitas vezes, não se desenvolve no Ensino Superior, pois muitos alunos necessitam trabalhar para conseguir pagar seus estudos. O dia a dia dos universitários que trabalham e estudam remete, na maioria dos casos, a uma postura na qual o aluno acredita que basta estar presente e ouvir o que o professor fala durante as aulas para obter bons resultados no curso; não dispõem de tempo ou não o conciliam para a pesquisa e para a busca autônoma do conhecimento. Conforme Moran (2007) bem apresenta, enquanto a informação não fizer parte do âmbito pessoal, intelectual e emocional do aluno, tão pouco relevante e significativa será a aprendizagem.

Valorizar os conhecimentos prévios do estudante, tornar o material instrucional potencialmente significativo, reconhecer a disposição do aprendiz para aprender, por meio de situações que o permitam ir além da aprendizagem mecânica são, na concepção de Ausubel et al. (1980), condições necessárias para ocorrência da aprendizagem significativa.

Nesse meio, dadas as variações, muitas são as estratégias de ensino e possibilidades de trabalho a partir do método ativo, dentre elas: estudo de caso, estudo de texto, seminários, aula expositiva dialogada, fórum, Philips 66, grupo de verbalização e de observação (GO/GV), júri simulado, portfólio, mapa conceitual, método de projetos, pesquisa científica, aprendizagem baseada em problemas (PBL), metodologia da problematização, aula invertida, entre outros (Anastasiou & Alves, 2009; Berbel, 2011; Marion & Marion, 2006; Moran, 2015).

Considerando a sala de aula um espaço onde as aprendizagens são sistematizadas, Anastasiou e Alves (2009), embasadas nos estudos de Osório (2003), elencam que o trabalho com diferentes estratégias grupais auxilia no desenvolvimento da inteligência relacional, entendida como a: “[...] capacidade de os indivíduos serem competentes na interação com outros seres humanos no contexto grupal em que atuam” (Osório, 2003, p.65-66). A partir desse entendimento, descrevemos algumas estratégias de ensino relevantes para esse estudo.

A aula expositiva dialogada é uma das estratégias de ensino norteadas pelo método ativo. Consiste na exposição de determinado conteúdo pelo professor, mas que considera a participação ativa do estudante, suas opiniões, apontamentos, colocações e conhecimentos prévios, rompendo com a perspectiva da aula expositiva tradicional. Um clima de cordialidade, diálogo e discussões contínuas perpassa a relação entre professor e aluno. Como a concentração é toda voltada para o professor, é necessário que este esteja bem preparado, a fim de motivar os alunos a ouvi-lo e interagir nas discussões propostas. Este tipo de aula propicia a obtenção e organização de dados, a interpretação e análise crítica, a comparação e a síntese do objeto de estudo (Anastasiou & Alves, 2009).

O uso de mapas conceituais caracteriza-se pela construção de diagramas indicando relações entre conceitos básicos, respeitando uma determinada organização hierárquica entre si. Essa técnica pode ser elaborada em grupo ou individualmente, abordada ao longo do semestre ou em momentos específicos de estudo. A fim de perceber diferentes conexões e estabelecer novas relações, a partilha com o grupo de colegas é de fundamental importância, colaborando na construção de novas sínteses e saberes (Anastasiou & Alves, 2009). Ainda, segundo as autoras, a construção de mapas conceituais possibilita ao acadêmico desenvolver

habilidades mentais referentes à organização de dados, interpretação de textos, criticidade, síntese e classificação de ideias relevantes.

Na proposta de seminários, os alunos também são agentes ativos de sua própria aprendizagem, pois trata-se de uma atividade em que um grupo estuda, investiga, discute ou debate uma temática em questão (Anastasiou & Alves, 2009; Veiga, 1991). Conforme Farias (2009, p. 140), na utilização dessa estratégia a “capacidade de pesquisa, análise, de interpretação e de síntese dos alunos, por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão” são desenvolvidas, bem como “fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor”. O papel do professor consiste em coordenar e guiar as diversas atividades, possibilitando ao final uma síntese integradora do que fora exposto.

Outra estratégia interessante diz respeito ao estudo do texto que, segundo Anastasiou & Alves (2009), é definida pela exploração das ideias de um autor a partir de um estudo crítico de seus escritos. Dentre as operações de pensamento priorizadas pelas autoras destacamos: a identificação da ideia central; a obtenção e organização dos dados; a análise e interpretação crítica; e o resumo.

O uso da pesquisa como método de aprendizagem também merece destaque, uma vez que desafia o acadêmico como sujeito investigador. Essa estratégia “oferece condições para que os estudantes adquiram maior autonomia, assumam responsabilidades e desenvolvam disciplina” (Anastasiou & Alves, 2009, p. 98) na busca de soluções para um determinado problema com base em estudos teóricos. Dado o contexto atual, reconhecemos a pesquisa como um elemento importante para a formação profissional dos indivíduos, desenvolvendo o olhar científico, indagador e reflexivo.

Já Moran (2015) aponta a possibilidade da aula invertida, como metodologia ativa de ensino. Tal metodologia é compreendida como aquela na qual o professor disponibiliza virtualmente, no formato online, informações iniciais sobre o que será abordado em aula, como textos, vídeos e links, por exemplo, e em momento posterior, no ambiente presencial realiza um aprofundamento e discussão do que fora apresentado com os alunos, possibilitando ao aluno interagir com a temática antes do estudo da teoria (Bacich & Moran, 2015). Tais prerrogativas remetem à perspectiva de trabalho diante do ensino híbrido ou *blended* (Moran, 2015), que tem como objetivo integrar as tecnologias digitais, ao currículo, como uma ferramenta potencializadora para a construção do conhecimento.

Segundo Moran (2015), falar em educação híbrida abrange a compreensão de que existem diferentes maneiras de aprender e ensinar, pois, ao mesmo tempo em que aprendemos em pares também aprendemos sozinhos:

Num mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso (Moran, 2015, p. 26).

Dada a complexidade do ato de aprender, o uso de práticas pedagógicas inovadoras, norteadas pelas metodologias ativas no decorrer das aulas do Ensino Superior, aparece como uma estratégia de ensino valiosa, de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante, o exercício do pensamento crítico, a criatividade, a iniciativa própria e a aprendizagem em grupo, aproximando o acadêmico com o campo profissional escolhido, bem como, preparando-o para atuações futuras. Na próxima seção, expandimos a reflexão sobre o ensino de Economia na Universidade.

Ensino de Economia na Universidade

O ensino da Economia integra os currículos de todos os cursos do CGO e de outros cursos superiores da Instituição, atendendo recomendações do Ministério de Educação, o qual estabelece a necessidade do desenvolvimento desses conteúdos para a formação básica dos alunos. Os egressos desses cursos precisam compreender questões sociais e econômicas associadas à produção e à realidade em que estão inseridos para o processo de tomada de decisão.

A Economia é uma ciência social, “que estuda como o indivíduo e a sociedade decidem (escolhem) empregar recursos produtivos escassos na produção de bens e serviços, de modo a distribuí-los entre as várias pessoas e grupos da sociedade, a fim de satisfazer suas necessidades humanas” (Vasconcellos & Garcia, 2004, p. 2). Como a Economia está presente no dia a dia na maioria das pessoas, é uma disciplina que auxilia na compreensão da realidade socioeconômica das regiões, por tratar de temas como crescimento e desenvolvimento econômico, produção, oferta e demanda de bens, inflação, mercado de trabalho, entre outros.

No caso específico da disciplina Economia Brasileira, ela busca estudar as principais fases que caracterizaram a economia e a política econômica brasileira a partir dos anos 1970 até a atualidade, com o objetivo de capacitar o estudante a entender e a interpretar a situação atual da economia brasileira. Na disciplina, são discutidos os aspectos centrais da história recente da economia brasileira, bem como focalizadas as principais controvérsias suscitadas por sua evolução.

Segundo Andrade (1997), o modo como se ensina Economia no período recente é distinto daquele que se utilizava há mais de um século atrás, quando se utilizavam obras originais e não manuais de economia, o que contribuía para sua perda de importância e de interesse. Para o autor, aulas práticas precisam complementar as aulas teóricas como meio de fomentar discussões entre os estudantes, e não somente limitar-se a uma atividade complementar. Além disso, a discussão de exemplos reais, divulgados durante o período letivo, pode contribuir para o desenvolvimento de um estudante autônomo na busca pelo conhecimento.

Outros estudos associam o descontentamento com o estudo da economia ao uso demasiado de ferramentas analíticas matemáticas ou de teorias econômicas tradicionais, como a teoria neoclássica, que não ajudam a compreender a realidade. Como consequência, observam-se diversos movimentos reivindicatórios requerendo mudanças nos planos de estudos em economia (Mendes, 2014).

Entre esses movimentos está a Iniciativa Internacional de Estudantes para o Pluralismo Econômico (ISIPE), formado por 65 associações de 21 países. Por meio de uma carta aberta, eles defendem a necessidade de promover o pensamento reflexivo sobre a economia e seus métodos de análise, além da utilização de abordagens multidisciplinares, para explicar os fenômenos da realidade contemporânea (Isipe, 2014).

Aspectos metodológicos

O presente trabalho recai sobre um estudo de caso com abordagem qualitativa, que segundo Yin (2001) corrobora para uma maior compreensão dos fenômenos estudados, atrelada à possibilidade de flexibilização e interpretação dos resultados para além das nuances postas.

O caso em questão contou com a utilização de estratégias de ensino pautadas em aulas expositivas dialogadas, discussão e debates, elaboração de mapa conceitual, seminários com

base em artigos científicos, estudo do texto, fóruns de notícias permanentes no ambiente virtual, vídeos e links disponibilizados em formato online, pesquisa junto a amigos e familiares, trabalhos escritos com síntese crítica (individuais ou em grupo).

A análise dos dados coletados aproxima-se dos pressupostos teóricos da análise textual discursiva, conceituada por Moraes e Galiazzi (2013, p. 7) como: “[...] uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

Para alcançar o objetivo, foram aplicados questionários, compostos por perguntas abertas e fechadas, aos 21 acadêmicos matriculados na disciplina Economia Brasileira, no último encontro do semestre 2015/A. O questionário foi aplicado pela professora regente da disciplina, com o intuito de verificar as percepções dos acadêmicos sobre sua aprendizagem mediante o método ativo de ensino utilizado por ela ao longo do semestre. É relevante ponderar a participação voluntária dos estudantes na investigação, sendo que nenhum dos presentes hesitou em colaborar. No intuito de analisar os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa e manter seu anonimato, os mesmos foram aqui denominados como A1, A2, A3, e assim sucessivamente.

Neste íterim, o presente estudo procurou compreender os sentidos que emergem a partir das falas dos acadêmicos no que tange à inserção das metodologias ativas de ensino no âmbito das aulas. Para tanto, apresentamos diferentes categorias de análise. Destacamos, porém, que estas não são estanques e se entrecruzam em alguns aspectos.

Discussão dos resultados

A presente seção apresenta a discussão dos resultados referentes aos questionários respondidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, por meio do qual buscamos realizar uma discussão teórica em relação aos dados coletados. Para tanto, suscitaram três categorias de análise: Método ativo em economia, Refletindo sobre aprendizagem e Trilhando novos caminhos. Conforme as respostas dos sujeitos, foram realizados agrupamentos por unidades semelhantes.

Método ativo em Economia

Como exposto nas seções anteriores, a tendência de conceber a vida acadêmica do ponto de vista do modelo empresarial e capitalista perde sua relevância dada a sociedade de conhecimento no qual estamos inseridos e a necessidade de profissionais que sejam criativos, proativos, inovadores e empreendedores (Moran, 2007; Veiga, 2004). Frente a esse perfil profissional justifica-se a recorrência de novos dinamismos e estratégias de ensino, pautadas pelo uso de metodologias ativas, nas aulas do Ensino Superior. Diante disso, buscaremos olhar para as percepções dos acadêmicos da disciplina Economia Brasileira sobre o método ativo de ensino utilizado no decorrer do semestre de 2015/A, na UNIVATES.

Cabe ressaltar que os alunos têm o entendimento de que o conteúdo, as informações e o conhecimento em questão foram abordados pela professora sobre outra perspectiva, pois como A1 menciona “a professora consegue trazer a informação de diversas formas, slides, vídeos, depoimentos, sugestão de livros, metodologia ativa”. De acordo com A4 e A12, as estratégias de ensino abordadas repercutiram no maior envolvimento da turma e tornaram as aulas mais produtivas. Tais colocações inferem ao papel do professor enquanto articulador dos processos de ensino e de aprendizagem, reafirmando os entendimentos de Anastasiou e Alves (2009), Berbel (2011) e Moran (2015) apresentados anteriormente.

Ao serem questionados se consideravam adequada a metodologia da disciplina, 18 alunos dos 21 acadêmicos presentes, pontuam a relevância das dinâmicas desenvolvidas, principalmente as discussões em grande grupo, a partir das quais eram motivados a refletirem e a se posicionarem diante de situações, expressando seu ponto de vista. Como Moran (2015, p. 26) elucida:

Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas.

Na visão de grande parte dos alunos, os trabalhos em grupo e seminários estimulam a participação, proporcionam reflexões e tornam a aula mais atrativa, corroborando ainda para pensar assuntos atuais. Conforme A8 declarou: “Os debates [...] foram muito importantes, pois proporcionam uma maior interação e busca pelo conhecimento”. Apenas um aluno (A9) argumentou que a metodologia utilizada poderia ser menos expositiva.

Sobre o que mais chamou a atenção nas atividades desenvolvidas, a maioria dos acadêmicos elencou as dinâmicas de grupo e os seminários propostos, já referidos anteriormente. Como os sujeitos da pesquisa mencionaram: “Os seminários e as discussões em grupo foram interessantes, bem como levar notícias sobre economia na aula” (A2). “Os seminários desenvolveram o senso crítico e a capacidade de ver a economia com seus próprios olhos e não apenas com o que é divulgado pela mídia” (A14). Essas percepções decorrem sobre a relação necessária entre teoria e prática, sujeito e mundo diante da possibilidade de formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos (Freire, 1982), que sejam capazes de questionar e tecer novas redes de conhecimento. Nesse sentido, concordamos com Moran (2015, p. 18) ao dizer que: “Quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Observamos ainda, que o aluno A12 pontuou que a experiência com seminários não é recorrente em outras disciplinas, o que emerge o fato de um ensino universitário centrado no professor, em que o uso do método ativo, como proposta de aula inovadora, ainda é um caminho a ser aprofundado.

A questão da autonomia também foi evidenciada na fala dos sujeitos A5 e A7 que mencionaram o ‘gosto pela busca do conteúdo’ e do quanto a pesquisa proporcionava o encontro com informações novas e conhecimentos não sabidos, ou seja, o meio como as aulas foram conduzidas foi de fundamental importância para despertar a curiosidade, o espírito investigativo e a busca autônoma pelo conhecimento. O engajamento do aluno diante de novas aprendizagens corrobora para o exercício da liberdade e da autonomia na tomada de decisões, preparando-o para atuações futuras (Berbel, 2011). Como Freire (1996 p. 59), nos ajuda a pensar:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Ao serem desafiados a atribuir uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para a metodologia utilizada no decorrer do semestre, percebemos que para grande parte dos alunos a metodologia foi adequada, o que vem ao encontro das falas anteriores. Os maiores valores pontuados estão na escala de 8 a 10, sendo que três alunos a elencaram como totalmente adequada, nove pontuaram o valor 9 e sete alunos elencaram 8. Os menores valores atribuídos foram 6 e 7, ambos por um único aluno.

Diante do exposto, observamos que os alunos mostraram-se receptivos às estratégias de ensino desenvolvidas, atribuíram sentido para o conteúdo em questão e revelaram presente o sentimento de “ser origem da própria ação” (Berbel, 2011, p. 28), ou seja, de pertencimento ao processos de ensino e de aprendizagem.

Refletindo sobre aprendizagem

Em se tratando do uso do método ativo de ensino nas aulas, sabe-se da importância de olhar para os processos de ensino e de aprendizagem do estudante universitário, avaliando sua caminhada, avanços e percepções ao longo do semestre, não como algo estanque, pautado unicamente em avaliações estruturadas e objetivas, mas na possibilidade de um aprender contínuo, por meio do qual se consideram todas as formas de construção do conhecimento. Professor e alunos aprendem juntos e reconfiguram seu saber.

Nesse sentido, os alunos foram indagados a refletir sobre eventuais evoluções de seu aprendizado na disciplina Economia Brasileira. Chama-nos à atenção que os 21 alunos pontuam o quão significativa foi a aprendizagem do semestre, o que corroborou para expandir os conhecimentos e o senso crítico sobre o conteúdo vigente na disciplina. Conforme observamos nos posicionamentos de A1, A3 e A7, respectivamente:

No meu caso, não sentia interesse algum em política, agora consegui compreender a importância em avaliar os governos de forma crítica. A ligação do presente através do que aconteceu no passado fica mais clara, muitos fatos que aconteceram estão refletindo no momento atual. O estudo de diversos governos e o modo como foi conduzida nossa política em governos passados, ajuda a compreender o governo atual. Atualmente consigo ter uma dimensão maior da política brasileira.

Tais apontamentos remetem aos conceitos da teoria ausubeliana, discutidos na primeira seção. A partir de postulações dessa teoria, foram ofertadas as condições necessárias para atribuição de significado e sentido à aprendizagem. Salienta-se, ainda, a fala de A11 que, embora mencione ‘não ser fã da matéria’, envolveu-se com as dinâmicas propostas, aprofundou e conheceu novos pontos de vista.

Os sujeitos A2, A8, A9 e A13 revelaram ter um conhecimento superficial sobre o assunto da disciplina inferindo ao conhecimento pautado no senso comum e que diante das estratégias de ensino propostas pela professora permitiram um novo olhar para o contexto econômico e político do país. Como A2 declara:

Sinceramente não entendia tanta coisa de economia brasileira e nem tinha conhecimento do que aconteceu nos mandatos de cada governo. Apesar de ser um pouco confuso, das coisas irem e voltarem, dos acertos e erros dos governos, aprendi bastante e hoje posso falar a respeito com pessoas que conhecem o assunto.

Assim sendo, mais do que trazer respostas prontas, o professor enquanto articulador de aprendizagens ativas auxilia na compreensão de conteúdos e possibilita a produção de novas sínteses do conhecimento (Moran, 2007).

Ao serem desafiados a realizarem uma autoavaliação, escrevendo sobre seu comprometimento, empenho, estudos para a disciplina e atribuir um valor para seu aprendizado, destacamos inicialmente a criticidade e reflexão de seus argumentos. Como A2 expôs: “Aprendi bastante e pude perceber o quanto preciso escutar mais notícias e me manter atualizada sobre a economia brasileira e mundial”. Segundo A12, o acompanhamento gradativo dos conteúdos possibilitou desenvolver seu discernimento sobre Economia Brasileira. Já A16 elencou que embora a temática não chamasse sua atenção e despertasse seu interesse, procurou dedicar-se às situações propostas e atualmente pode opinar sobre o assunto. Percebe-se que houve bom desempenho por parte dos alunos nas dinâmicas desenvolvidas em aula, bem como nas propostas de investigação. Entretanto, expandimos a análise pensando que, por vezes, o ensino praticado não faz com que os alunos reflitam sobre sua caminhada, se autoavaliem e aprimorem seu processo educativo. Em conformidade com Martinez (2003, p. 176), acreditamos que “o trabalho em torno da autoavaliação é difícil e promissor porque, na medida em que conseguimos realizá-lo, estaremos contribuindo para desenvolver formações complexas associadas à criatividade”.

Interessante que A4 reflete sobre o uso do método ativo nas aulas, o que repercutiu em maior empenho, interação e participação da turma. O aluno A7 também argumenta ter se envolvido de modo significativo nas aulas em que eram propostos trabalhos de grupo e seminários, diferente de sua participação ‘que ficou a desejar’ nas aulas em que se fez uso de slides e a exposição desses.

A falta de tempo, a demanda de trabalho diário, o excesso de disciplinas e o trabalho de conclusão de curso foram elencados pelos sujeitos A2, A10, A13, A21 como fatores que dificultaram o comprometimento com as situações desenvolvidas. O aluno A5 também elencou que poderia ter evitado o uso do notebook durante as aulas. De acordo com os entendimentos de Berbel (2011), a exigência de um maior dispêndio de tempo do aluno para buscar, pesquisar e comparar o conhecimento em questão, implica em sair da zona de conforto, deixar a posição de mero ouvinte e assumir-se como agente principal do seu processo de aprendizagem.

A partir das discussões apresentadas reforçamos a necessidade de formar profissionais proativos que também sejam capazes de olhar de forma crítica para seu próprio percurso educativo, reconhecer avanços e retrocessos na perspectiva de aprimorá-los gradativamente.

Trilhando novos caminhos

Mobilizar os acadêmicos rumo a um envolvimento ativo dentro da sala de aula universitária, priorizando habilidades e competências profissionais necessárias para sua inserção no mercado de trabalho, reflete na importância de uma reorganização metodológica (Anastasiou & Alves, 2009) de trilhar novos caminhos, por meio do qual as opiniões, apontamentos, reflexões, dúvidas e anseios dos estudantes sejam considerados ao longo de todo o processo de aprendizagem. Para que, na prática, essas proposições sejam efetivas, reforça-se a necessidade de uma prática dialógica, como defendida por Freire.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias

de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1982, p. 93).

Nesse meio, adentramos o olhar para as percepções dos estudantes em relação as suas sugestões quanto ao que acreditam que poderia ter sido abordado sob outra perspectiva na disciplina vigente.

Destacamos inicialmente que, para cinco sujeitos (A10, A13, A15, A16 e A20) participantes da pesquisa, a disciplina não sofreria nenhuma alteração, uma vez que, ao reconhecer sua importância, a caracterizam como produtiva. Como A13 mencionou: “Embora seja bastante conteúdo para se passar em um semestre, percebo que as discussões e seminários enriquecem muito o aprendizado do aluno, ficando mais fácil e divertido assimilar o conteúdo”.

Entretanto, 13 participantes pontuaram a extensão dos trabalhos, provas, textos e relatórios, que no seu entendimento foram muito cansativos. Segundo A7, deveria se pensar em uma metodologia diferente para as provas, que julgou “maçantes por conta dos conteúdos”. A6 complementou dizendo que mesmo as avaliações sendo com consulta, foram cansativas. Já A14 considerou que as perguntas em provas poderiam ser mais claras e menos abertas. Essas ponderações vêm a reforçar o fato de que os universitários ainda estão acostumados com práticas pedagógicas conservadoras, habituados a ouvir, observar e reproduzir.

A fala do sujeito A9 também reflete essa colocação ao considerar que as notícias deveriam ter sido pesquisadas em aula e não trazidas de casa. Todavia, entendemos que as situações propostas precisam ser vistas para além de uma obrigatoriedade pelo aluno, para que, de fato, possam ser significativas. A responsabilidade pelo aprendizado está relacionada à capacidade do aluno de trilhar seus próprios caminhos para sua qualificação profissional. Desse modo, concordamos com Moran (2007, p. 64) ao defender a necessidade de “alunos e professores que busquem soluções novas, diferentes, que arrisquem mais, que relacionem mais, que saiam do previsível, do padrão”.

A indisponibilidade de tempo, elencada na categoria anterior, também é pontuada pelos sujeitos A2 e A3 que ponderam a necessidade de mais tempo para aprofundar alguns conteúdos.

Interessante a colocação do aluno A8 que sugeriu trazer um empresário local para abordar e avaliar os impactos que a política econômica do país afeta em seus negócios. Tal argumento nos leva a refletir que o método ativo utilizado no decorrer das aulas despertou no acadêmico a relação de importância entre o conteúdo trabalhado e sua real necessidade no mundo profissional, para além do contexto universitário.

No espaço destinado à escrita de comentários e sugestões, observamos que poucos alunos fizeram menções. Os sujeitos A2, A11 e A16 destacaram a postura da professora frente ao método ativo de ensino utilizado no decorrer das aulas e A9 e A13 reforçaram a relevância de práticas com seminários pontuando que a maioria das aulas deveria acontecer sob essa perspectiva. De acordo com A2: “A professora é bastante qualificada, sabe muito a respeito dos temas tratados na disciplina, passando os pontos positivos e negativos e diversas visões, o que fez mudar minha visão a respeito dos assuntos de economia que vou ler ou ouvir”.

As percepções apresentadas nessa categoria nos levam a indagar sobre os desafios recorrentes nas salas de aula do Ensino Superior quanto ao uso do método ativo de ensino, bem como retratam a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que vão ao encontro do

aluno, instigando-o a pensar além do que é discutido no contexto universitário, de modo que seja preparado para seu campo de atuação após a formação.

Considerações finais

A partir dos dados coletados com a pesquisa evidenciamos que a utilização de práticas pedagógicas inovadoras, norteadas por metodologias ativas de ensino, nas aulas da turma de Economia Brasileira, foram consideradas positivas e de grande relevância, contribuindo para a aprendizagem significativa, a aproximação entre teoria e prática e a inserção no mundo profissional. Os acadêmicos atribuíram sentido para o conteúdo em questão, aprofundaram hipóteses, ressignificaram conhecimentos e produziram novos saberes, revelando o sentimento de pertencimento ao processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor enquanto facilitador de aprendizagens ativas, também foi elencado pelos estudantes, pois enquanto mediador envolveu os alunos em seus processos de ensino e de aprendizagem, despertou o interesse e a necessidade do conteúdo em questão, o que repercutiu no posicionamento crítico dos acadêmicos sobre o contexto político e econômico atual. O professor, ao reconhecer a pluralidade metodológica e repensar sua forma de atuação, torna-se também aprendiz no processo. Para além dos conhecimentos técnicos, a formação continuada é de fundamental importância.

O método ativo de ensino foi avaliado positivamente pelo caráter dinâmico das aulas, principalmente pelas propostas com seminários e trabalhos em grupos, que desenvolveram a criticidade, a aprendizagem coletiva e o espírito investigativo. O comprometimento exigido durante as aulas causou estranhamentos e provocou mudanças na conduta dos acadêmicos, que foram desafiados a adotarem uma postura proativa frente a sua aprendizagem.

Nesta pesquisa, conclui-se que o uso de metodologias ativas nas aulas do Ensino Superior, implicam em uma prática de ensino na qual o aluno é protagonista e construtor do próprio saber, reafirmando os entendimentos de Freire (1986), Ausubel (2000), Anastasiou e Alves (2009), Berbel (2011) e Moran (2015) apresentados ao longo do estudo. O trabalho desenvolvido vem a reforçar que todas as áreas do conhecimento, inclusive a área da gestão, devem preocupar-se com um ensino que promova uma aprendizagem significativa.

Referências

- Anastasiou, L. G. C & Alves, L. P. (2009). Estratégias de ensinagem. In, L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves, (Orgs). *Processos de ensinagem na Universidade*. (5a ed. p. 67-100) Joinville: Univille.
- Andrade, J. S. (1997). *Algumas Observações sobre a Metodologia da Economia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Ed. Plátano.
- Ausubel, D. P. et al. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio Janeiro: Interamericana.
- Bacich, L. & Moran, J. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, n.25, p. 45-47. Recuperado em 25 agosto, 2016, de <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>
- Bastos, C. C. (2006). *Metodologias Ativas*. Recuperado em 18 abril, 2016, de

- <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>
- Berbel, N. A. N. (2011) As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v. 32, n.1, p.25-40.
- Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 25 agosto, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Farias, I. M. S. de. et al (Org.). (2009). *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido* (11a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- International student initiative for pluralism in economics*. (2014). Recuperado em 24 agosto, 2016, de <http://www.isipe.net/open-letter/>
- Marion, J. C., & Marion, A. L. C. (2006). *Metodologias de ensino na área de negócios*. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas.
- Martinez, A. M. (2003). *Criatividade, personalidade e educação* (3a ed.). Campinas: Papirus.
- Mendes, A. P. (2014). *Teoria crítica e o ensino da economia no Brasil e em Portugal* (Monografia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2013). *Análise textual discursiva* (2a ed.). Ijuí: Unijuí.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza & O. E. T. Morales, (Orgs). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, v. 2, p. 15-33. Recuperado em 30 agosto, 2016, de http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (2a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Osório, L. C. (2003). *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional* (4a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vasconcellos, M. A. S., & Garcia, M. E. (2004). *Fundamentos de Economia* (2a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Veiga, I. P. A. (1991). O seminário como técnica de ensino socializado. In I. P. A. Veiga (Org). *Técnicas de ensino: por que não?* (p.103-113). Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação Básica e Educação Superior Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Ed. Bookmam.

Recebido em: 19/10/16

Aprovado em: 24/07/17