



Correspondência aos Autores

¹Cecília Rosa Lacerda
E-mail: cecilia.lacerda@uece.br
Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza, CE, Brasil
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/2958396138912455>

²Marlene Gomes Guerreiro
E-mail: marleneguerreiro@gmail.com
Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza, CE, Brasil
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/0845250608256384>

Submetido: 19 jan. 2022

Aceito: 10 jul. 2022

Publicado: 21 set. 2022

doi: [10.20396/riesup.v9i00.8668162](https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8668162)

e-location: e023036

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Aprendizagem significativa: estudo acerca das concepções e práticas dos professores no Ensino Superior

Cecília Rosa Lacerda¹ <https://orcid.org/0000-0002-6798-4193>

Marlene Gomes Guerreiro² <https://orcid.org/0000-0001-6821-5209>

¹² Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as concepções e práticas dos professores sobre a aprendizagem significativa no ensino superior e sua mobilização para este propósito. Buscou-se também, identificar as concepções e práticas dos professores sobre aprendizagem significativa; verificar as estratégias utilizadas pelos docentes para mobilizar a aprendizagem significativa; e diagnosticar as dificuldades e deliberações dos docentes nesse processo. A investigação consistiu em uma abordagem qualitativa, tendo, como procedimentos metodológicos, estudo bibliográfico e realização de entrevistas semiestruturadas com professores da educação superior. O contexto do estudo foi um Centro Universitário situado no Sertão Central do Ceará, com professores do curso de psicologia. O método de análise foi análise de conteúdo que se desenvolveu por meio da percepção docente acerca do uso das metodologias ativas na educação superior, bem como apontando as dificuldades e desafios ao trabalhar estratégias que valorizam e estimulam a relação entre teoria e prática. Os resultados da investigação indicaram que as concepções e práticas dos docentes sobre a aprendizagem significativa, refere-se ao conceito atribuída por Ausubel (1982) em relação à compreensão sobre a aprendizagem significativa, em que reconhecem a importância da interação dos conhecimentos prévios com os conhecimentos reelaborados no cotidiano da sala de aula. O aprendizado é considerado significativo quando expressa uma prática refletida, capaz de modificar a percepção do estudante em relação aos saberes sistematizados e reconstruídos.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem significativa. Docência. Ensino superior. Ensino-aprendizagem.

Meaningful learning: teachers' conceptions and practices in Higher Education

ABSTRACT

This paper is the result of a research that aimed to analyze the conceptions and practices of teachers about significant learning in higher education and their mobilization for this purpose. It also sought to identify teachers' conceptions and practices on significant learning; to verify the strategies used by teachers to mobilize significant learning; and to diagnose teachers' difficulties and deliberations in this process. The research consisted of a qualitative approach, with, as methodological procedures, bibliographic study and semi-structured interviews with higher education teachers. The context of the study was a University Center located in the Central Sertão of Ceará, with professors of the psychology course. The analysis method used was content analysis and was developed through the teachers' perception about the use of active methodologies in higher education, as well as pointing out the difficulties and challenges when working on strategies that value and stimulate the relationship between theory and practice. The research results indicated that the teachers' conceptions and practices on significant learning refers to the concept attributed by Ausubel (1982) regarding the understanding of significant learning, in which they recognize the importance of the interaction of prior knowledge with the knowledge re-elaborated in the daily life of the classroom. The learning is considered significant when it expresses a reflected practice, capable of modifying the student's perception in relation to the systematized and reconstructed knowledge.

KEYWORDS

Meaningful learning. Teaching. higher education. Learning process.

Aprendizaje significativo: estudio acerca de las concepciones y prácticas de los profesores en la Enseñanza Superior

RESUMEN

Este trabajo es resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar las concepciones y prácticas de profesores acerca del aprendizaje significativo en la Enseñanza Superior y su movilización hacia esa finalidad. También se ha buscado identificar las concepciones y prácticas de los profesores acerca del aprendizaje significativo; verificar las estrategias utilizadas por los docentes para movilizar el aprendizaje significativo; y diagnosticar las dificultades y deliberaciones de los docentes en ese proceso. La investigación consistió en un abordaje cualitativo, teniendo, como procedimientos metodológicos, el estudio bibliográfico y la realización de entrevistas semiestructuradas con profesores de la educación superior. El contexto del estudio ha sido un Centro Universitario ubicado en la zona rural central de Ceará, con profesores del curso de psicología. El método de análisis fue el análisis de contenido que se desarrolló por medio de la percepción docente acerca del uso de las metodologías activas en la educación superior, así como apuntando las dificultades y el desafío de trabajar con estrategias que valoran y estimulan la relación entre teoría y práctica. Los resultados de la investigación apuntan que las concepciones y prácticas de los docentes acerca del aprendizaje significativo se refiere al concepto atribuido por Ausubel (1982), en relación con la comprensión sobre el aprendizaje significativo, en lo que se reconoce la importancia de la interacción de los conocimientos previos con los conocimientos que son reelaborados en el cotidiano del aula de clase. El aprendizaje es considerado significativo cuando expresa una práctica reflejada, capaz de cambiar la percepción del estudiante en relación con los saberes sistematizados y reconstruidos.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje significativa. Docencia. Enseñanza superior. Proceso de aprendizaje.

Introdução

A aprendizagem humana ocorre em qualquer circunstância, sem que haja uma ocasião determinada. É necessário reconhecer que a aprendizagem, quando é significativa, produz mudanças expressivas e intencionais na vida do sujeito. “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. (FREIRE, 2019, p. 43).

Ao abordar a aprendizagem numa perspectiva significativa como referência ao modo de aprendizagem crítica, busca-se ampliar e reconfigurar ideias, ou seja, almeja-se também apontar que essa aprendizagem deve ser composta de tantos outros conhecimentos que não sejam somente os específicos de cada curso, mas despertar para os diversos conhecimentos que englobam o desenvolvimento do estudante como ser humano na sua integralidade. A formação se estende não somente para o profissional, em que se aprende um ofício; antes, no intuito de provocar e formar pessoas comprometidas com a sociedade, capazes de assumir sua função como agentes transformadores e exercer sua cidadania. Ou ainda, o que é destacado por Lacerda (2018) ao referir-se à pouca aproximação do aluno e professor: “o tipo de conteúdo, o jeito de apresentá-lo e a metodologia desenvolvida em função da sua intencionalidade podem favorecer a formação de um aluno/professor mais humano e integral”. (LACERDA, 2018, p. 58).

As questões aqui sublinhadas debruçam-se sobre a perspectiva de analisar a concepção e os aspectos da prática docente quanto metodologias que são desenvolvidas no ensino superior em face de uma aprendizagem significativa. Para tanto, se faz necessário partir da compreensão da aprendizagem como uma parte integrante do comportamento humano.

O termo *Aprendizagem Significativa* é originário do pensamento do Psicólogo norte-americano David Ausubel. A teoria de Ausubel (1982) consiste em uma ideia que contrapõe um aprendizado meramente mecânico. Segundo o autor, a aprendizagem é significativa quando o aprendiz relaciona o conteúdo novo com o conhecimento prévio. A interação que acontece entre os dois conhecimentos ajudará o estudante a ter um aprendizado lógico e com significado, proporcionando ao sujeito saber o porquê de estar aprendendo, ponto relevante em qualquer aprendizagem.

Esta teoria consiste em reafirmar que todo conteúdo aprendido é potencialmente significativo, ou seja, tudo que é aprendido pode ser relacionado com a estrutura de conhecimento já existente no próprio sujeito. Sua importância versa em permitir ao sujeito a apropriação de novos elementos na estrutura cognitiva para então fazer a relação com os demais elementos, identificando os conteúdos relevantes e, principalmente, explicar a relevância desse conteúdo para a aprendizagem no novo conteúdo recebido (MOREIRA, MASINI, 2001, p. 22).

Destarte, toda aprendizagem deve ser sucedida de significado, bem como, as experiências do sujeito devem ser consideradas como ferramentas não somente para os

conteúdos discutidos de maneira exclusiva na sala de aula. Não obstante, um dos pontos necessários nesse contexto é que o professor entenda a importância da interação como o estudante e conhecimento para a efetiva aprendizagem, problematizando o *quê* e o *porquê* de estar ensinando, do contrário, há uma tendência de a aprendizagem tornar-se mecânica e memorizada. Nesse processo, o docente torna-se imprescindível com sua mediação, bem como o uso de metodologias associadas à sua prática, compondo dispositivos necessários ao processo mobilizador do ensino e a aprendizagem na educação superior.

Por tais razões é que a dupla função de ensino e aprendizagem não pode estar dissociada. Se, por um lado, a formação profissional do professor exige conhecimento e domínios metodológico-técnicos, por outro, a aprendizagem do estudante também demanda recursos para que se aprenda com cientificidade, criticidade, incorporando a dimensão teórico-prático. Assim embasa Masseto: “[...] toda aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo: ideias, inteligência, sentimento, cultura, profissão e sociedade” (MASETTO, 2012, p. 04).

Este artigo vem socializar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar as concepções e práticas de professores do ensino superior sobre a aprendizagem significativa e sua mobilização para esta aprendizagem; e como objetivos específicos, identificar as concepções e práticas desses professores sobre aprendizagem significativa; verificar as estratégias utilizadas pelos docentes para mobilizar a aprendizagem significativa e diagnosticar as dificuldades e deliberações dos docentes nesse processo.

Para direcionamento, o texto foi organizado em quatro seções: a primeira e a segunda, trazem os aportes teóricos da investigação, esboçando a teoria da aprendizagem e da aprendizagem significativa e suas implicações no ensino superior; aborda, ainda, um olhar diferenciado com a discussão sobre a aprendizagem significativa crítica e reflexiva; na terceira e quarta seções, fazemos um delineamento da metodologia da pesquisa e o debate acerca das narrativas dos professores. Nas conclusões, são apresentadas evidências inquietadoras do debate. Por fim, as referências por nós utilizadas.

A teoria da aprendizagem e da aprendizagem significativa e suas implicações no ensino superior.

As teorias que se desenvolveram em torno da aprendizagem, por mais que apresentem variados pontos de vistas e sejam considerados relevantes, não se esgotam em si mesmas, tampouco uma sobrepõe a outra, mas entre elas existe uma relação de continuidade e de complementaridade que auxiliam na compreensão dos vários estágios de aprendizagem, ditas por teóricos de ciências diferentes como, por exemplo, a própria educação e a psicologia. Na

verdade, o que diferencia uma teoria/abordagem da outra é a perspectiva na qual seu autor trabalha, a partir da identificação do problema e seu contexto. De acordo com Campos (2008), quando se trata do desenvolvimento de teorias relacionadas à aprendizagem, elas surgem de hipóteses investigadas, e não de opiniões pessoais ou subjetivas. Sua compreensão vai sendo modificada com o progresso da ciência, e constantemente submetida a crítica de novos fatos e relações verificadas. Para que uma teoria da aprendizagem seja adequada, ela precisa ter os seguintes critérios: “ser realista; não cegar o professor para a realidade; encarar situações de aprendizagem como um todo; e destacar as condições de aprendizagem” (CAMPOS, 2008, p. 159).

As teorias da aprendizagem procuram sistematizar e ao mesmo tempo preconizar questões relacionadas ao aprendizado humano. Dessa forma, elas ajudam os professores a criar estratégias para atuar na sala de aula, e acompanhar o aprendizado com os sucessos e os possíveis fracassos.

Apesar de sua grande importância para a atividade humana e para a educação, explicar como ocorre o processo de aprendizagem, bem como os fatores que a influenciam é ainda bastante complexo. A primeira grande questão a considerar é a aprendizagem relacionada com a vida humana. Remotamente, a história da humanidade nos faz perceber que o ser humano em todos os momentos e diferentes tempos teve que “aprender” algo para sobreviver. Aprendeu a construir suas próprias ferramentas, por exemplo, garantir sua própria sobrevivência, fato que ocorre ainda no presente, onde o homem é capaz de desenvolver altas e sofisticadas técnicas para suprir suas necessidades.

O aspecto mais expressivo acerca do dinamismo que comporta a aprendizagem, está precisamente como ela acontece e como os sujeitos se relacionam e interagem entre si a partir daquilo que aprendem. Neste campo diversas teorias foram desenvolvidas com o propósito de discutir e descrever como de fato se dá o aprendizado humano.

Dentre algumas teorias com suas bases epistemológicas, de modo geral, estão representadas pelas escolas clássicas do Comportamentalismo, do Cognitivismo e o Humanismo. A partir dessas áreas psicológicas científicas é que foram desenvolvidas outras teorias, tal como conhecemos e identificamos como as principais e mais difundidas teorias da aprendizagem, aplicadas a educação, que são: o behaviorismo, o próprio cognitivismo, a epistemologia genética, o construtivismo e a sociocultural.

A primeira extraída da escola de pensamento Behaviorista, (comportamentalismo), é conhecida como condicionamento operante, exposto pelo psicólogo B. F. Skinner. Para Skinner o ato de aprender envolve três estágios: “Primeiro, o estímulo com que o aprendiz é confrontado; segundo o comportamento que ele provoca no aprendiz; o terceiro, reforço que se segue ao comportamento” (FONTANA, 2002, p. 158). Nessa teoria o comportamento deve ser estudado no intuito de modificá-lo ou adaptá-lo.

O cognitivismo surge em seguida como uma resposta crítica a teoria do comportamentalismo. O termo cognição pode ser entendido como: “o processo através do qual conhecemos e atribuímos significado à realidade, a partir de experiências sensoriais, representações pensamentos e lembranças” (NUNES, SILVEIRA, 2011, p. 71). “Para os cognitivistas, aprendemos a relação entre ideias (conceitos) e aprendemos abstraindo de nossa experiência” (BOCK, FURTADO, 2008, p. 133). Esse entendimento torna-se importante para o desenvolvimento de questões relacionadas ao pensamento, raciocínio, linguagem, memória, abstração, esses elementos dão-se início na infância e estão associados a aprendizagem.

O construtivismo interacionista, uma abordagem psicológica desenvolvida a partir da teoria da epistemologia genética, cujo autor é Jean Piaget. Piaget se utiliza de outras teorias já existentes como o cognitivismo para desenvolvê-la. Nesta teoria o sujeito aprende a partir da sua interação entre ele e o meio em que vive (físico e social). Para o autor, o desenvolvimento intelectual ocorre em diferentes etapas, dando assim oportunidades do sujeito aprender de acordo com sua etapa de vida. O professor nesta teoria é visto como o mediador (BIAGGIO, 2015).

A Sociocultural foi desenvolvida por Lev Vygotsky. Tem base epistemológica no materialismo de Marx, com arcabouço na dimensão histórica e não natural. Esta abordagem prioriza o desenvolvido da linguagem que se torna o principal fator que impulsiona o conhecimento do ser humano, em que a cultura tem um papel relevante na formação de sua consciência. Defende também que a interação que ocorre entre o sujeito e o meio é fundamental para a aprendizagem, ponto que está de acordo com a teoria de Piaget (NUNES, SILVEIRA, 2011).

Posto isso, vimos que os pressupostos que sustentam as teorias da aprendizagem não se limitam a um só aspecto. Partem de todos os elementos que compõem o ser humano em diferentes etapas. Dito de outra forma, a aprendizagem é observada desde a tenra idade da criança até os elementos justapostos na dimensão escolar e universitária. Assim, é possível identificar, que a aprendizagem ocorre não só por meio de um único componente, mas de todas as dimensões, internas e externas, que circundam o sujeito.

Foi pensando nisso que David Ausubel (1968), idealizou a teoria da Aprendizagem Significativa, cujo desafio maior é estimular o aprendizado duradouro, não mecânico, sendo capaz de desenvolver interesse por adquirir conhecimentos e transformá-los em aprendizado. Para explicar a aprendizagem observa-se que existem diversas teorias e modalidades. A teoria supracitada enfoca seu conceito central na aprendizagem cognitiva e sugere uma explicação teórica do processo de aprendizagem.

Essa compreensão surge, de acordo com Ausubel, quando um novo conceito interage com um conceito já existente e é capaz de gerar um terceiro conceito, ou seja, as informações

novas, juntamente às preexistentes, formam uma outra realidade de entendimento, sendo assim hábil para modificar e ampliar o olhar no que se refere à aprendizagem do sujeito. A teoria é explicada por Ausubel deste modo:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. (AUSUBEL, 1980, p. 34).

Em consonância com Ausubel, a aprendizagem torna-se significativa porque implica em modificar e expandir os conceitos que já existem na cognição do sujeito. O contexto principal da aprendizagem significativa consiste em afirmar que, tudo que é aprendido e desenvolvido durante a vida do sujeito possui significado, e todo conhecimento adquirido será transformado em aprendizagem. Outrossim, nenhuma informação é ignorada, mas transformada em aprendizado, ao passo que, no processo da aprendizagem, o conhecimento prévio deve ter seu devido valor, de modo que este possa construir estrutura mental, que se efetivará em uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

A teoria da aprendizagem significativa parte de três categorias: a primeira é que o conteúdo a ser ensinado deve possuir uma lógica que lhe dê significado. A outra, que o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consciente e não arbitrária, ou seja, o conteúdo novo, a ser aprendido deve ser relevante na sua estrutura cognitiva. E por último, a terceira, consiste que o aprendiz deve estar motivado, conscientemente para aprender de forma significativa (NUNES, SILVEIRA, 2011). Essas três condições básicas, nas quais se destaca a questão lógica, a disposição, e a motivação do educando são pressupostos indispensáveis, para que a aprendizagem seja de fato significativa, é a força que impulsiona e faz efetivar resultados positivos.

Um ponto a ser observado na teoria da aprendizagem significativa é que não basta somente que os estudantes dominem o conteúdo e saibam interagir com o conhecimento já existente. Dois elementos são fundamentais nesse processo ensino-aprendizagem que cabem diretamente a iniciativas do próprio professor: o primeiro é a escolha e uso do material didático, seguido de metodologias adequadas que possam valorizar e dar sentido ao material escolhido. Esse material necessariamente deve ter potencial significativo para a aprendizagem, haja vista que será também através dele que o aluno irá criar possibilidades de interação com o conhecimento já existente, e dessa relação resultará um aprendizado. O outro elemento a considerar — talvez o mais importante —, é que o estudante precisa ter predisposição para querer aprender, do contrário, todas as iniciativas do professor e de todo o contexto educacional não terão o resultado almejado.

Nesse processo, Anastasiou abre uma reflexão na qual o envolvimento dos sujeitos em sua totalidade se torna fundamental:

[...] trata-se de uma ação de ensino da qual, resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantias da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinar (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

A aprendizagem significativa encontra espaço no ensino superior porque constitui neste ambiente uma importante ocasião para o desenvolvimento da teoria que acontece, primeiramente, a partir da compreensão do que esta nova etapa na vida do estudante exige, como a autonomia e precisão quanto à aquisição de conhecimento. Assim, se faz necessária a interação com as novas áreas do conhecimento que serão acrescentadas ao seu aprendizado, com a finalidade de interagir com os conteúdos aprendidos na sala e que já diretamente fazem parte sua profissão, mesmo que ainda esteja em processo de formação.

Aprendizagem Significativa Crítica e Reflexiva

A Teoria da Aprendizagem Significativa é um tipo de aprendizado que pode ser implementado no ensino e no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior, porém, não consiste numa ferramenta absoluta. A teoria foi pensada para um determinado contexto em que se pôde-se concluir que a aprendizagem significativa ocorre, dadas as diversas pesquisas realizadas no campo, no entanto, a teoria clássica não trata de todos os elementos da aprendizagem, tendo a necessidade de inserir outros fatores que em algum momento da aprendizagem precisam ser viabilizados. Dessa forma, falamos da teoria da aprendizagem significativa crítica como uma reeleitura e reconstrução daquilo que não tratou Ausubel, não porque não via importância, mas pela sua formação direcionada à cognição, para a qual direcionou suas pesquisas. Essa nova elaboração denominada de “aprendizagem significativa crítica” não é considerada uma nova teoria, foi tecida com base na teoria de Ausubel, acrescentando outros elementos que extrapolam a dimensão cognitiva da processo formativo, como as dimensões sociais, culturais, afetivas e políticas.

Segundo Moreira (2011), trata-se de uma suposição teórica que abrange implicações antropológicas, porque contempla elementos do próprio indivíduo e sua competência. Assim, o objetivo dessa percepção mais reflexiva é que a aprendizagem direcione o sujeito para uma visão crítica dos fatos, sabendo posicionar-se frente à ciência, à política e às diferentes questões sociais. Esse ponto de vista traz experiências de valores para o próprio sujeito, porque a aprendizagem não fica limitada à reprodução de aspectos conceituais produzidos no ambiente

escolar ou universitário, mas dá ao sujeito a possibilidade de posicionar-se criticamente frente aos diversos tipos de conhecimentos. A criticidade é um aspecto importante, resultado da interpretação da realidade com sua constante transformação, condição inerente à própria espécie humana em uma sociedade complexa e mutável.

Quando a aprendizagem é crítica proporciona a percepção do significado também a partir das pessoas, não só nas palavras. Isso significa afirmar que: “a aprendizagem significativa requer o compartilhamento de significados, mas também implica significados pessoais” (MOREIRA, 2011, p. 174), ou seja, parte da dimensão individual para a dimensão coletiva e ou vice-versa.

Em suma, quando falamos de aprendizagem significativa em toda a sua composição, falamos da aprendizagem que tem implicação direta na vida do sujeito de maneira crítica e reflexiva. A aprendizagem que se direciona para tudo o que é ensinado e aprendido, seja na escola, faculdade e no cotidiano, onde são respeitados todos os elementos da sua história de vida, conferindo ao sujeito na sua integralidade, valorizando todas as suas capacidades de perceber e entender os inúmeros processos que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Enaltece o processo de ensino-aprendizagem a partir de representação de conteúdos significativos, no qual se valoriza os aspectos culturais, ligados à efetiva aprendizagem e à atuação no espaço social.

A teoria da aprendizagem significativa incumbe o professor como profissional do ensino, a uma tarefa julgada fundamental em que está envolvida a dinâmica do ensino e da aprendizagem que é a “ação de ensinar”, o que é próprio do trabalho imaterial, ou a mediação do conhecimento e, sua mobilização com os sujeitos aprendentes e suas condições de aprender.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, por considerar as partes subjetivas do problema, cujo foco volta-se para o caráter subjetivo do objeto analisado. Esse tipo de investigação buscou compreender os comportamentos, atitudes e opiniões dos sujeitos estudados, observando suas características e experiências individuais, dentre outros aspectos. A pesquisa foi realizada com um grupo de sete docentes de uma IES do Sertão Central Cearense, concentrada na área da saúde, particularmente do curso de Psicologia. O procedimento metodológico foi a realização de entrevista semiestruturada, através de questionários *online* da plataforma *Google Meet*, contemplando os seguintes itens: caracterização dos sujeitos; compreensão do professor sobre a aprendizagem significativa; importância dessa aprendizagem no ensino superior; estratégias na perspectiva dessa aprendizagem e seu desenvolvimento; como as metodologias ativas podem estimular a

aprendizagem significativa; como tornar a sala de aula um espaço que favoreça a aprendizagem significativa; as dificuldades e desafios nesse processo, bem como as proposições acerca de práticas que favoreçam a aprendizagem significativa.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, considerou-se o critério de serem professores que lecionam no curso de Psicologia. Os participantes possuem titulação de especialistas, mestres e doutores, com formação acadêmica entre dez e vinte quatro anos, com experiência na docência entre seis a vinte anos. São profissionais que lecionam em outros cursos da instituição, nas disciplinas de psicologia aplicada e outras compatíveis com suas formações. Além da docência, eles atuam como profissionais nas suas áreas específicas de acordo com suas formações como: clínica, educação, trânsito, saúde e instituições de trabalho, esporte, dentre outros.

Na análise dos dados respaldou-se por meio da análise de conteúdo, fundamentada por Bardin (2016), objetivando a busca dos significados e dos sentidos dos dados. Configura-se como a técnica de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistematizados e objetivos das mensagens, trazendo a codificação e categorização. Possibilitou as interpretações e as inferências, articuladas aos fundamentos teóricos, valorizando a subjetividade e a integração das mensagens e informações dos sujeitos participantes.

Discussão dos dados: o que dizem os professores

A pesquisa não se limitou a analisar a conduta docente enquanto a prática propriamente dita, ou seja, o que ele faz na sala de aula no que se refere a aprendizagem significativa, mas a sua concepção sobre essa aprendizagem e sua relação com as metodologias ativas. O diálogo com os professores objetivou analisar o seu entendimento quanto a aprendizagem significativa e sua mobilização para o desenvolvimento dessa aprendizagem no ensino superior. No início da conversa, os professores¹ expressaram sua compreensão sobre Aprendizagem Significativa, como anunciam a seguir.

[...] eu entendo como uma teoria inserida no âmbito do Cognitivismo. Uma teoria que se baseia no cognitivismo do indivíduo, que propriamente nas técnicas exteriores, para ajudá-los a compreender. Como teoria, é um pouco socrática, ou seja, parte do princípio de Sócrates: é o conhecimento? Ou, não é? Transmitido de fora para dentro, para fazer despertar de dentro para fora (base da maiêutica). (DOCENTE 01).

[...] AS é aquilo que podemos fazer de forma indireta. Aquilo que não podemos fazer sem um conhecimento teórico [...] uma aprendizagem que leve em consideração tanto

¹ Adotamos para a identificação dos docentes as terminologias: Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6 e Docente 7.

um aporte teórico quanto uma questão prática. Imagino que seja trabalhada dessa forma. (DOCENTE 03).

[...] o conceito remete a teoria de David Ausubel. Está relacionado às questões cognitivas que envolvia o ensino aprendizagem. O que eu entendo é sua preponderância necessária para qualquer tipo de ensino, principalmente no contexto sertanejo como é o nosso, que a gente chega com teorias importadas na maioria das vezes vai ensinar Freud, Vygotsky, Jung, a psicologia social norte americana e acontece um distanciamento muito grande com a realidade dos alunos [...]. (DOCENTE 04).

Percebemos o conhecimento dos professores da teoria da AS, por referir-se ao autor da David Ausubel, reconhecendo a importância da teoria para a aprendizagem, com destaque para as informações que são valorizadas no cotidiano do estudante durante sua trajetória de vida. Percebemos, ainda, que há presença da abordagem cognitivista nas falas dos professores e a relação com a metodologia socrática, ou seja, ambas fazem referência a um conhecimento que vem de uma construção anterior ao ensino superior à medida em que acontece influência de novos elementos já aprendidos com os novos, sugerindo a interação dos conhecimentos prévios com os conhecimentos reelaborados. Ao considerarem o fundamento do arcabouço teórico, articulado no cotidiano escolar, enfatizam o quão é necessário relacionar o aporte teórico com as questões práticas, exigidas na trajetória acadêmica do estudante.

É comum atrelar a concepção da metodologia ativa com aprendizagem ativa. Atentamos que essa equação não é linear, ou seja, quando a metodologia é ativa, não necessariamente efetiva-se a aprendizagem. Há vários elementos que interferem nesse processo para concretizar esta prática ou distanciá-la, como ensino e aprendizagem conteudista, atendendo, por exemplo, as avaliações externas, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); aproximação do contexto do estudante como condição *sine qua non* para o processo; e a valorização de situações específicas vivenciadas pela instituição. Dito de outro modo:

[...] A própria necessidade que o ensino superior impõe ao docente de ter que ensinar alguns conceitos porque depois vai ter o ENADE, e aí a gente fica na ideia muito conteudista. Com o tempo eu fui tentando me aproximar de uma aprendizagem significativa [...] quanto mais eu consiga me aproximar da realidade vivenciada pelos alunos melhor fica um ambiente de ensino dentro da sala de aula (DOCENTE 04).

Verificamos uma tendência de delegar às metodologias a solução para todas as questões pedagógicas, reafirmando os seguintes pressupostos: i) para ser um bom docente é preciso dominar técnicas diversificadas para que as aulas sejam interessantes e motivadoras; ii) se a aula não está dando certo, basta mudar a técnica, assim o aluno aprenderá; e, iii) o desenvolvimento de boas técnicas significa a melhoria na qualidade das aulas e do curso. (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

No entendimento dos docentes, faz-se necessário que toda aprendizagem possa ser significativa, porque cada sujeito é capaz de dar seu próprio sentido naquilo que aprendeu,

inclusive o fato de não gostar do conteúdo, pode ter de forma implícita um significado. Baseia-se na compreensão de que os docentes, juntamente com os estudantes, buscam e atribuem significado para o conteúdo, uma vez que o sentido não está pronto, mas precisa ser construído.

Na busca de desenvolver uma aprendizagem significativa no ensino superior, alguns elementos devem ser priorizados na intenção formativa de modo a proporcionar uma aprendizagem que seja mobilizadora e que o estudante possa ser envolvido. Para essa finalidade, como já foi dito, é necessário agregar alguns recursos nesse processo, como considerar que o centro do processo educativo é a aprendizagem por meio da interação do professor e com os demais elementos que formam e transformam a ação. Neste sentido acentua Lacerda (2018):

[...] a aprendizagem se faz significativa quando o professor consegue interagir com os sujeitos do processo, mudando da visão alicerçada no ensino para aquela respaldada na aprendizagem. Não é simplesmente ter uma interação superficial dos sujeitos do processo de aprendizagem, mas uma mudança de postura e de concepção (LACERDA, 2018, p. 133).

A partir da ideia formulada pelos docentes acerca do conceito e concepção de aprendizagem significativa atribuída, na sequência do diálogo com os professores foi questionado sobre a importância dessa aprendizagem no ensino superior. As respostas voltaram-se para a compreensão de que:

[...] esse tipo de aprendizagem no ensino superior faz total diferença. Por exemplo, nas minhas aulas o que eu prezo é que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. Eu trabalho na área da psicologia educacional, então para mim faz muito sentido. (DOCENTE 05).

[...] Eu acho importante recorrer esse processo de revisitação de conhecimentos adquiridos para ligá-los aos conhecimentos que serão adquiridos posteriormente. (DOCENTE 01).

[...] o que a aprendizagem significativa pode trazer de fundamental é a autonomia do aluno na interpretação de mundo, do seu cotidiano (DOCENTE 04).

A grande questão atribuída nas falas dos docentes voltou-se para a valorização dos conhecimentos adquiridos anteriormente, que a partir dessa realidade se torna possível ressignificar os conhecimentos que trazem e, principalmente, a necessidade de que os alunos transformem essas novas informações, do contrário, se tornam repetidores de uma transmissão, repetidores apenas de conhecimentos externos sem produzir nenhum significado, em que se limitam a decorar, e não passam pelo processo de aprendizagem que se espera no Ensino Superior.

Referente a esse enfoque Anastasiou e Alves (2015), acrescentam que:

[...] quando isso ocorre, a visão sincrética, caótica e não elaborada que o estudante trazia inicialmente pode ser recuperada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior, por meio da análise via metodologia dialética” (2015, p. 21).

Frente a isso acredita-se que pode ocorrer uma apropriação do conhecimento à medida que este é reelaborado a partir dos conteúdos assistematizados, advindos da experiência de vida do sujeito apreendente.

Nesta mesma óptica, outros docentes acrescentam a relevância da aprendizagem significativa no ensino superior como justificativa de estarem formando também outros profissionais, que futuramente irão assumir uma profissão. Para isso, a base teórica se faz necessária, destacam ainda que se os estudantes souberam aproveitar bem o período da graduação, dando sentido o que estão aprendendo, para uma atuação profissional comprometida, porque vivenciaram com “rigorosidade” os conteúdos que foram aprendidos na sala de aula.

[...] eu imagino que, quando estamos no ensino superior é um ensino profissionalizante, dependente do aluno seguir uma veia acadêmica ou prática, técnica, é um ensino que vai dar um título, uma condição para que você realmente saia fazendo aquilo que aprendeu, então dentro dessa concepção de uma significação das coisas, seria uma necessidade de prática, uma necessidade de estar colocando em prática, seja ela como for, todos os conhecimentos aprendidos [...]. (DOCENTE 03).

[...] vejo o Ensino Superior muitas vezes pautado por uma lógica “bancária”, de pura transmissão do conhecimento, sem considerar seu aspecto significativo. Acredito que qualquer aprendizagem *stricto sensu* precisa considerar o mundo vivido dos sujeitos, suas diferentes experiências, linguagens, etc. Do contrário, poderemos estar lançando pérolas ao vento, sem nenhum impacto para os sujeitos e a sociedade (DOCENTE 07).

É, então, partir do entendimento das significações de cada conteúdo reelaborado que constitui a necessidade da prática, em que o aluno irá transformar os conceitos em deliberações profissionais. Partindo do pressuposto de que o ensino superior é um ensino profissionalizante, segundo os docentes, para eles essa formação deve ser diferenciada no sentido de formar pessoas que tenham uma capacidade de intervenção já refletida, ou seja, estudantes que saiam do senso comum, de visões “engessadas” para então perceber de forma crítica o contexto social, exercitando assim sua autonomia na produção e desenvolvimento do conhecimento, produzindo seus próprios conceitos.

Essas ideias constituem concretamente o pensamento dos docentes acerca do conceito e prática do que seja realmente a aprendizagem significativa no ensino superior, bem como sua importância. Para ilustrar e dar sentido a aprendizagem significativa e ativa, Libâneo (2011) acrescenta:

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informação, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina [...]. (LIBÂNEO, 2011, p. 30).

Neste sentido, que no ensino superior, a aprendizagem passa pelo viés significativo e transformador, porque ela é capaz de proporcionar, a partir da relação ensino e aprendizagem, a autonomia, a transformação do estudante.

Vimos que o pensamento dos docentes não segue literalmente a proposta de Ausubel referente ao conceito de aprendizagem significativa, porém não a ignoram. Levando em consideração essa aprendizagem na perspectiva do ensino superior, os docentes afirmam que ela deve ser crítica, reflexiva e ativa, ou seja, que os alunos devem obter novos conhecimentos de maneira significativa, não obstante, é preciso adquiri-los de forma a dar sentido a ela, isso é possível por meio da crítica, que leva a reflexão e a mudança de atitude.

Nessa direção, no que se referem as estratégias que poderiam ser trabalhadas pelos professores no ensino superior numa perspectiva da Aprendizagem Significativa, verificamos que a dinâmica faz parte das práticas de ensino e aprendizado e alguns docentes demonstraram adeptos e interessados em desenvolvê-las. No entanto, de acordo com os relatos, eles concordam que é preciso gerenciá-las no sentido de que sejam desenvolvidas no momento e na disciplina oportuna, isso depende da gestão da sala de aula e da interação com a turma. Os docentes mencionaram suas experiências e as que mais se aproximam do seu contexto:

A primeira estratégia seria trabalho em equipe. Outra estratégia é trabalhos com estudos de casos, em que o aluno não mais faz aquele exercício que pergunta o que é isso, ou aquilo, mas trabalhos que propõem estratégias de caso de cliente, como faria, que método você utilizaria. (DOCENTE 03).

Utilizo atividades em grupo, atividades que estimulam a escrita, atividades de sínteses, para que naquela síntese eu consiga entender o que eles estão pensando sobre o que eu disse e o que foi dito na aula serve também para eu entender como o aluno está acompanhado e construindo o significado sobre as aulas, os conteúdos. (DOCENTE 05).

Começamos testando algumas estratégias, acertando e descartando outras que não dão certo. Quando eu vou ensinar a relação dialética entre atividade e consciência eu uso, por exemplo, um teste psicológico que foi desenvolvido pelo Vygotsky, que é um teste para formação de conceitos em que os alunos fazem o teste na própria sala de aula, eles vão fazendo a manipulação de objetos e tentando encontrar o conceito que está implícito àquela manipulação e objetos e a partir disso eu tento mostrar com exemplos que a atividade promove consciência [...]. Também tento ficar calado um tempo e deixar os alunos falarem, me manifestar, com os exemplos que eles trazem. (DOCENTE 04).

A fala do docente 04 retrata e aponta para uma realidade construtiva da qual os professores destacam que praticam algumas estratégias e descartam outras que não dão certo e, por fim, priorizam aquelas que têm maior aderência com o conteúdo e com a turma. Deste modo, é possível perceber que certas iniciativas comprovam que a escolha da estratégia contribui para o estudante aprender e desenvolver suas habilidades.

Os docentes ainda afirmam claramente em suas falas, que o uso de dinâmicas nem sempre é compatível com o modo de lecionar a disciplina. Outro ponto a ser destacado é que nem todo docente tem facilidade em utilizá-las, mas em seus próprios relatos mencionam que, ao seu modo e a sua maneira, fazem com que os alunos aprendam, tenham resultados, e na verdade, isso não deixa de ser uma estratégia utilizada. Outra questão a ser mencionada dessa relação, é justamente o contrário: os docentes que gostam de utilizar dinâmicas contam que, muitas vezes, devido à falta de compreensão dos alunos por acharem que pode ser mais uma brincadeira para “enrolar a aula”, deixam de utilizá-las. Diante desse contexto destaca Sacristán (2013):

Toda experiência pedagógica, toda ação didática supõe o propósito de mediação, correção e estímulo da experiência do encontro entre sujeito que exerce uma série de funções sobre o sujeito que detém um conteúdo, ou desenvolve diversas capacidades, de modo que sejam transformadas e enriquecidas tais funções e capacidades que, de maneira geral, chamamos de aprendizagem. Para que esse encontro seja frutífero, o conteúdo tem de ser significativo, relevante e desafiador, característica que tem maior probabilidade de estar presentes se o encontro também tiver sido adequadamente mediado e se for motivador (SACRISTÁN, 2013, p. 30).

As estratégias de ensino e aprendizagem devem no sentido de mediar o conhecimento para sua apropriação. Cada estudante aprende de maneira diferente. Todavia, é necessário e também pedagógico entender que as estratégias de ensino em vista do desenvolvimento da aprendizagem não devem pautar-se em brincadeiras ou dinâmicas para que a aula seja descontraída ou engraçada, elas precisam atingir o objetivo que consiste no aprendizado.

As práticas pedagógicas mais citadas pelos docentes foram: a utilização de interpelação, com base na realidade comum dos alunos; exposição teórica, quando a disciplina é mais de cunho técnico; exemplos de vivências; vivências em grupos; conversas; diálogos; trabalho em equipes; apresentação de seminários; estudos de casos; temas jornalísticos; atividades que promovem consciência; uso de aplicativos; atividades de síntese; trabalho com filmes, fotografias, podcasts e poemas. Nesse sentido, percebeu-se que as respostas se direcionaram para a tentativa de vincular a aprendizagem a realidade dos estudantes, com o propósito de atingir os sujeitos da aprendizagem e garantir significado aos conteúdos trabalhados, no entanto, reconhecem que as dinâmicas ainda são usadas mesmo que timidamente, ou quase não são, isso depende, também, da disciplina, que nem sempre possibilita o uso. Admitem que não as usam com frequência, advertindo que depende do momento ou da disciplina.

Mediante o exposto, foi possível perceber o entendimento dos docentes de estratégia como sinônimo de dinâmica. É curioso observar que em nenhum momento da entrevista foi mencionado pela pesquisadora a palavra dinâmica, porém, ela aparece no texto a partir das falas dos próprios docentes.

A dinâmica como estratégia de ensino, pode ser definida como a arte de explorar os meios e as condições favoráveis com o propósito de alcançar os objetivos específicos. A dinâmica está relacionada ao movimento e as forças, ao organismo em atividade (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Na psicologia, são exercícios e métodos que quando aplicados possibilitam melhorar a organização e o andamento do grupo. Acredita-se que a última definição seja aquela na qual os docentes condicionaram suas respostas, por tratar-se de uma definição mais familiar a formação deles, em psicologia.

Os docentes ainda explicitam como desenvolvem as estratégias para uma aprendizagem significativa, atentando-se para a criatividade e as suas próprias iniciativas:

[...] levo filmes, e a tentativa é de fazer com que os alunos produzam e criem uma empresa, que eles possam encontrar uma problemática social e, a partir disso, pensar numa estratégia, recrutamento de seleção, qualidade e vida. (DOCENTE 04).

[...] através de leituras, textos, aplicativos, vídeos, debates em sala, discussões, trabalho em grupo, jogos – separar a turma em equipes e cada uma faz uma pergunta para a outra equipe. Também peço no final da aula para que eles escrevam um parágrafo com um resumo, tudo que foi aprendido na aula, e depois eu leio e analiso que servirá para começar a próxima aula. (DOCENTE 05).

A maioria dos docentes mencionaram o uso dos recursos audiovisuais, sempre advertindo para o uso dessas ferramentas quando forem necessários, para não parecer algo obrigatório e mecânico, com o cuidado pedagógico para trabalhar as técnicas.

Outras estratégias que foram mencionadas são as entrevistas, conversas com profissionais na mesma área para o conhecimento de experiência de outros profissionais e não seja somente a do professor da disciplina. Foi mencionada, também, a apresentação de seminários, prática muito comum no ensino superior, em que uma equipe de alunos estuda e apresenta os conteúdos pertinentes à disciplina, podendo ser, também, os resultados de práticas integrativas.

O estudo sobre apresentação de filmes relacionados ao assunto a ser trabalhado também foi apontado, provocando à discussão de problemas sociais, e a partir disso, a elaboração de estratégias ligadas ao trabalho e à busca por melhor qualidade de vida, como expressam os docentes a seguir.

Eu tenho tipos de salas de aula que se encaixam em apresentação de seminários, nas práticas integrativas e estágios supervisionados, então não deixam de ser o que eu vivencio. (DOCENTE 03).

Com os trabalhos da disciplina eu peço que eles procurem um profissional que trabalhe na mesma área, conversem, façam entrevista que esteja aliada a teoria, e eles relatam que fica interessante, conseguem trazer não só a minha visão, mas de outros profissionais, o que se torna mais próximos deles, um conteúdo mais vivencial, tenho levado exemplos práticos, para dentro da sala de aula. (DOCENTE 02).

Há docentes que preferem resumos do conteúdo trabalhado em sala, ou de aulas passadas, depois são lidos e discutidos. Segundo o docente, este recurso serve para começar a próxima aula, ou seja, revisa o que foi discutido anteriormente com o intuito de apropriar melhor o conteúdo. Outros que elaboram as suas estratégias e as desenvolvem de acordo com o conteúdo programático, determinado pela ementa, após um plano bem elaborado, seguindo as finalidades de cada disciplina, como uma forma de aproveitar a produção de aprendizagens significativas.

Entendemos, então, que criar, elaborar e principalmente desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem no ensino superior exige dos docentes iniciativas que, muitas vezes, tornam o processo mais difícil. Dentre esses obstáculos, está a prática pedagógica tradicional advindo de toda sua trajetória formativa.

Na sequência, o diálogo com os professores narrara suas dificuldades e desafios encontrados no Ensino Superior, ao desenvolver a Aprendizagem Significativa. A maioria dos docentes atribuíram como a maior dificuldade a discrepância de um modelo de aprendizado vindo de sua trajetória formativa, que não prepara o aluno suficientemente para outras etapas, tornando assim, a grande dificuldade e o grande desafio de trabalhar no ensino superior com resquícios dessa defasagem.

O grande problema que eu encontro nos alunos no ensino superior é que eles vêm de um modelo de educação que não auxilia para essa etapa. A educação nos nossos tempos tem formados especialistas e não intelectuais. As universidades deveriam formar intelectuais e não especialistas. (DOCENTE 01).

O docente demonstra sua dificuldade com essa carência com a qual os alunos chegam à universidade, porque de certo modo, acaba se desenvolvendo uma geração de estudantes seletivos, ou seja, que acreditam que só um modelo pré-determinado de informação seja útil. E segundo seu modo de interpretar, essa utilidade não é o mais adequado, porque a “educação não é uma utilidade propriamente dita, ela produz dignidade”. (DOCENTE 01).

Simultaneamente a questão indicada pelo Docente 01, outros docentes exemplificam que nas leituras dos textos se gasta muito tempo lendo, repetindo conceito daquilo que o aluno já deveria saber e são obrigados a reverem novamente na sala, porque muitos não leem em casa, por falta de hábito, ou porque não conseguem entender e interpretar o que leram. Essa dificuldade se torna mais evidente quando, no curso, ocorre a primeira avaliação. Por norma da

faculdade, essa avaliação deve ser no estilo das provas do ENADE, e geralmente os alunos não se saem bem, porque têm dificuldades de interpretação e de leitura, ou dito de outro modo,

[...] os alunos têm uma série de dificuldades de compreensão de interpretação, então eles não leem o texto que foi passado, 20% conseguem ler. A maioria trabalha e estuda e não consegue. (DOCENTE 05).

Percebemos fragmentos do modelo que muitas vezes é apresentado na trajetória formativa da educação básica por meio da exposição linear dos conceitos básicos e formais que em alguns momentos não foram incentivados a pensar, refletir, elaborar ideias e reelaborar conhecimento crítico. Nesse sentido, há uma tendência a “culpabilidade” da falta do envolvimento na aprendizagem no próprio sujeito, conforme discorre o Docente 04:

Primeiro de tudo, eu acho que é a negligência dos alunos. Não se importar com aquilo que está estudando, não entrar no clima. Segundo o produto dessa negligência é a falta de leitura, onde se precisa aprofundar conceitos e se perde muito tempo repetindo a explicação de um conceito em que o aluno já poderia ter estudado no texto. Por último eu acho, que hoje em dia é comum, o tamanho da sala. Com a sala numerosa não se consegue se aproximar da realidade das pessoas. Quando a turma é muito grande o professor se cansa, se aborrece, e a aula vira uma palestra. (DOCENTE 04).

Além das dificuldades que chegam ao ingressarem no ensino superior, muitos negligenciam a busca de conhecimento. Foi ainda mencionado sem restrição do que seria um desabafo “a falta de compromisso, descuido por parte dos estudantes”. De certo modo, se vê a preocupação de alguns alunos restritamente com as notas do que com o próprio aprendizado, tal como vem expresso a seguir:

[...] não sei se é um desabafo ou uma dificuldade em si. Eu vejo a falta de compromisso dos estudantes, mesmo não sendo geral, de não se comprometer com a leitura, com busca, proposta. Acho que o sistema de ensino de maneira geral não ajuda nisso, eu vejo os estudantes mais preocupados com as notas que vão tirar, isso para mim é secundário porque a nota está dentro do sistema educacional de maneira geral porque precisa ter, mas para mim, o mais importante, o que deveria ser mais vivido era o quanto que eu consegui acompanhar daquele conteúdo. (DOCENTE 02).

Percebemos que não há uma preocupação com erro como dispositivo necessário a aprendizagem, voltando-se para a solicitação insistente dos estudantes para o aumento das notas. Quando o docente relata que sua grande dificuldade é a “falta de compromisso dos alunos”, ele justifica que em contraponto a isso, que para lecionar suas disciplinas, a instituição oferece todo suporte favorável, ou seja, acesso a materiais didáticos que contribuem para o trabalho docente. Acrescenta, ainda, que de acordo com as pesquisas feitas pelos monitores, os próprios alunos reconhecem essa realidade, de modo que não há uma razão aparente para tanto descompromisso.

No enfoque da importância do comprometimento para efetivar a aprendizagem, compreendemos a intrínseca relação entre aprendizagem significativa e as metodologias ativas. Nesse sentido, questionamos também aos professores como as metodologias ativas podem estimular a aprendizagem significativa. Todos os docentes foram enfáticos em atribuir grande importância das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, e reconhecem seu valor no ensino superior. Observa-se que a sua relevância consiste em um processo de ensino-aprendizagem contextualizado com a coerência do aprendizado que não se limita a um aprender somente de uma forma mais interativa, mas com possibilidades que se criam diante de novos cenários educacionais, conforme explicam:

[...] vejo as metodologias ativas como o melhor caminho, à medida em que elas estimulam a participação e rompem com os “tabus” do ensino “tradicional”. Os novos métodos, ou metodologia ativas, democratizam o conhecimento, criam novas possibilidades de aprendizagem e rompem definitivamente com o ensino “bancário”. O estímulo vem, sobretudo, do fazer e aprender conjunto, de uma nova forma de compreender o ensino-aprendizagem. (DOCENTE 07).

[...] as metodologias ativas estimulam muito. Eu entendo que quando se aplica uma metodologia ativa você mexe mais com a tríade do conhecimento. (DOCENTE 06).

[...] assumo que não tenho muita familiaridade, mas noto também que há aluno que não gosta. Já ouvi falar que alunos, quando comentam, que têm professores que dão aula nesse sistema e tem alunos que não gostam. Ainda está empregado na cabeça do aluno o tradicionalismo. O ideal seria que se mescle um pouco. (DOCENTE 02)

Os docentes reconhecem que as aulas não devem ser cristalizadas e que o uso de novas formas se faz necessárias, mas assumem que são poucas as aulas que conseguem fazer uso das metodologias, mesmo as mais conhecidas.

Relatam também que há alunos que não gostam, pois são acostumados com o tradicionalismo, neste sentido há uma sugestão de que as metodologias sejam mescladas. Destacam, ainda, como um dos pontos relevantes das metodologias ativas, o fato de elas alterarem positivamente a relação do ensino aprendizagem em que o aluno se torna mais próximo do professor na prática, e que este mesmo aluno vai sentir-se dentro do processo educativo, sendo mais participativo. Pontuamos, contudo, o cuidado para não delegar às metodologias ativas todas as expectativas para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas no ensino superior, sendo necessário uma maior criticidade e reflexividade sobre essas.

No diálogo, os docentes destacam o uso das metodologias ativas por tratar-se de um excelente recurso, que pode ser trabalhado na sala de aula porque favorece a utilização de vários meios para tornar os estudantes mais participativos. Eles não aprendem por uma única forma, então, estas metodologias ajudam a proporcionar diferentes maneiras, que não são somente as convencionais, embora reconhecendo que este seria um caminho mais fácil:

Muitas vezes os alunos não estão acostumados e apresentam muitas resistências, mas no final eles agradecem, dizendo “que foi ótimo”, “aprendi demais”, “que legal”, “no começo eu estava inseguro, mas eu acho que foi bem interessante a experiência”, então mesmo assim, ainda é válida. (DOCENTE 05).

Veem também as metodologias ativas como o melhor caminho para que os “tabus” do ensino tradicional sejam quebrados. Incidem em uma forma de democratizar o conhecimento, criando novas possibilidades de aprendizagem, de modo a superar o modelo bancário, com estímulos de aprender em conjunto e não como uma forma de ensinar e aprender estruturada no repasse de informação, de modo, que fica cada vez mais evidente conceber que: “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”. (MORÁN, 2013, p. 16).

Portanto, os docentes reconhecem a importância do uso das metodologias ativas no ensino superior, entretanto, são unânimes em sublinhar que o professor deve saber trabalhar o recurso na ocasião exata, ao invés, acaba prejudicando o tema, o assunto a ser exposto, pois existem conteúdos que são essencialmente argumentativos e não convém outra metodologia que não seja a aula expositiva e teórica. As metodologias ativas são importantes dentro de um contexto, para um conteúdo determinado, contudo, não assumem o caráter de absolutas, isto é, não devem ser aplicadas em todos os contextos.

Após ter discutido sobre a importância das metodologias ativas e como os professores estimulam a aprendizagem, questionamos aos docentes como tornar a sala de aula um espaço que favoreça a aprendizagem significativa. Essa indagação teve como propósito mostrar o quão as vivências proporcionadas no espaço da sala de aula podem ser geradoras de conhecimento, todavia, constituem o lugar geográfico privilegiado da construção do diálogo e da crítica. Sob tal questão, segue o ponto de vista dos docentes:

[...] eu entendo que a sala de aula ela é um espaço de encontro, ela não é só uma plateia, com aquela ansiedade de compromisso de conteúdo, é um encontro. (DOCENTE 06).

[...] como um espaço de aprendizagem conjunta, de democratização do conhecimento e de crescimento pessoal e social. (DOCENTE 07).

[...] eu trago muito o conceito de Freire: um círculo de cultura. Eu gosto de entender a sala como um grande círculo de cultura. (DOCENTE 05).

Os docentes veem a sala de aula como um espaço de aprendizagem conjunta, democrático, onde se constroem relações uns com os outros de crescimento pessoal e social. São espaços de encontro, onde as pessoas trazem suas origens, suas emoções, seus afetos. É um ambiente de conversa e troca de conhecimentos. Um grande círculo de cultura, em que se aprende o que vivenciam no dia a dia, onde as aprendizagens se edificam a partir de coisas

relevantes para o futuro e para a profissão. Trata-se, pois, de um espaço significativo para o aluno. Ao reconhecerem a sala de aula como o prazer da convivência e das relações que acontecem entre aluno e professor, acenam alguns fatores que indispõem essa visão, referindo-se ao grande número de alunos em sala.

Quando a sala é numerosa se acaba estabelecendo diálogo com um ou outro. Os conhecimentos semânticos das pessoas são diferentes, ou seja, cada aluno entende de forma diferente. Imagine uma sala de aula com mais de oitenta alunos que vêm de realidades diferentes, como eles vão acolher aqueles conteúdos que darão sentido às suas vidas se eu, como professor, não sei o que é que é significativo para eles? (DOCENTE 01).

Os docentes citam o grande número de alunos, as salas numerosas, como a grande vilã do aprendizado e da comunicação entre eles. Explicam que essa realidade se torna difícil, porque compromete inicialmente as relações em sala, dificultando a direção para uma relação humanizada e principalmente um diálogo direto com o aluno. A vivência dessa realidade que é muito comum, lamentavelmente, torna possível começar e terminar o ano sem que ao menos o professor saiba quem são seus alunos e seus nomes.

Pensar o espaço físico da sala de aula significa reconhecer que existe uma relação significativa da aprendizagem com esse espaço. A sala de aula é um outro grande desafio de organização, além da questão física, compreende o desenvolvimento da rotina pedagógica, que consiste numa melhor disposição, desde o ambiente à forma mais favorável da gestão dos conteúdos. Nesse entendimento, Saul e Giovedi (2015) advertem,

[...] a sala de aula é fundamentalmente o lugar em que ocorre o confronto das visões de mundo dos educadores e estudantes. Aí se dá a construção do conhecimento significativo. Criar condições para que isso ocorra é a tarefa de professores conceptores de currículo. (SAUL, GIOVEDI, 2015, p. 141).

Contudo, se os professores do ensino superior se dispuserem a fazer todas as sugestões dadas por eles, de modo a modificar a maneira pela qual ministram suas aulas, dispondo de novas metodologias proporcionais, reconstruindo os conteúdos significativos, fortalecendo o relacionamento com turma e se posicionando como mediadores da prática pedagógica.

Apontamentos finais

Com base no que foi delineado no texto, os dados apontaram que o entendimento dos docentes em relação à compreensão sobre a aprendizagem significativa fazem referência à teoria de David Ausubel, em que reconhecem a importância da interação dos conhecimentos prévios com os conhecimentos reelaborados no cotidiano da sala de aula do ensino superior, porém, a aprendizagem é significativa quando apresenta resultados daquilo que o estudante

aprendeu relacionando-o com o conhecimento próprio da profissão que irá assumir. O aprendizado é considerado significativo e crítico quando expressa uma prática refletida, capaz de modificar a percepção do estudante em relação aos saberes sistematizados e reconstruídos.

Neste sentido, a aprendizagem no ensino superior traz uma configuração de apropriações de habilidades e competências técnicas, humanas e políticas referentes a profissão que o estudante irá exercer. Ao considerar o ensino superior como um ensino “profissionalizante”, os docentes entendem que essa formação deve ser diferenciada no sentido em que forma outras pessoas capazes de perceber a realidade exercitando sua autonomia, principalmente na produção e desenvolvimento do conhecimento crítico. Ao julgar necessário o uso de metodologias que fazem com que a aprendizagem seja significativa, ressaltaram, também, que é imprescindível o uso de algumas estratégias que elegem como relevantes para o ensino e aprendizagem, à medida que reconhecem que são fundamentais para esse contexto, em que cada estudante possui uma forma diferenciada, intrínseca de aprender.

Para os docentes, a maneira pela qual é desenvolvida a aprendizagem significativa no ensino superior requer atenção e destaca o uso de estratégias como instrumentos que podem dar sentido ao ensino e aprendizagem quando trabalhadas articuladas com todo processo pedagógico. Embora reconhecendo a importância dessas para dar sentido à aprendizagem, identificam, também, limitações quanto ao desenvolvimento de algumas dessas estratégias, que vão desde a falta de habilidade com elas, ao não favorecimento entre a realidade própria da disciplina com estratégias específicas.

Diante do exposto, foi constatado que as principais dificuldades apontadas pelos docentes no ensino superior para desenvolver uma aprendizagem significativa, provêm de resquícios da trajetória formativa dos estudantes, que foi marcada, em grande parte, por mais passividade e exposições lineares, ou seja, por metodologias que não proporcionaram sua autonomia intelectual reverberando no comprometimento do processo do ensino aprendizagem na educação superior. Os docentes reconhecem o valor das metodologias ativas para o aprendizado, por estimular um aprendizado mais integrado, em que o estudante se torna mais próximo do professor, à medida em que se sente participativo dentro do processo educativo. No entanto, admitem que são poucas as aulas que conseguem trabalhar com essas metodologias, por falta de habilidades e conhecimento, para um determinado conteúdo, tendo o cuidado para que estas não sejam assumidas de forma “redentora”, mas vivenciadas nos contextos necessários.

Verificamos que os professores compreendem que o espaço geográfico da sala de aula do também contribui para a gestão pedagógica do conteúdo, quando este espaço possibilita a mobilização do conhecimento. Eles veem o espaço de produção de saberes no ensino superior como um lugar em que a aprendizagem pode ser construída em conjunto, formando relações uns com os outros de crescimento pessoal e social. É o ambiente de encontro, onde as pessoas

trazem suas origens, culturas, emoções e seus afetos, formando assim, um grande círculo de aprendizado.

Deste modo, podemos então concluir que a concepção e prática dos docentes a respeito da aprendizagem significativa no ensino superior refere-se à compreensão da aprendizagem como decorrência de um processo complexo de desenvolvimento representado por vários agentes responsáveis pelos sujeitos aprendentes. Desta maneira, é relevante refletir sobre a forma de incentivar o estudante a desenvolvê-la, ao passo que, quanto mais a aprendizagem for significativa, mais o estudante vai apropriar-se dela. Uma vez que, para a aprendizagem ser significativa, ela exige participação ativa do aluno, que envolve estratégias mobilizadoras do conhecimento, pois trata-se de novas informações que se transformam em novos conteúdos aprendidos, resultando em uma aprendizagem transformadora que promova a autonomia discente.

As reflexões aqui apontadas possibilitaram conhecer as experiências do cotidiano dos professores do ensino superior de um curso de Psicologia e os desafios que os acompanham para que a aprendizagem aconteça. A profissão docente se caracteriza por apresentar variadas complexidades, percebidas desde a condição humana às competências técnicas, de modo que se pôde perceber, em síntese, no diálogo com os docentes, o quanto essa complexidade se faz presente nas suas percepções e práticas, principalmente pelas condições objetivas e subjetivas para a mobilização do ensino e da aprendizagem. Uma dessas concepções é oriunda da base formadora de cada docente, ou seja, a maneira como cada um ensina ou percebe o processo de ensino aprendizagem transcorre de uma prática aprendida no cotidiano da sala de aula, porque a sua formação não foi específica para a docência, e nesse contexto, existem lacunas quanto ao desenvolvimento de metodologias que poderiam ajudar na prática docente do ensino superior. Assim, concluímos que a investigação traz um campo necessário de debates acerca da aprendizagem e ensino na educação superior.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. **A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention.** The Journal of General Psychology, v. 66, p. 213-224, 1962.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento.** 24. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2008.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FONTANA, David. **Psicologia para Professores.** 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LACERDA, Cecília Rosa. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior.** Fortaleza: EdUECE, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2012.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo. Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

NUNES, Ana Maria Ignes Belém Lima, SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem:** Processos, Teorias e Contextos. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Ed. Penso, 2013.

SAUL Ana Maria; GIOVEDI, Valter Martins. Currículo e Movimentos sociais: uma prática na escola inspirada na pedagogia de Paulo Freire. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43. 135-152, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24573>. Acesso em: 22 ago. 2020.