

Recursos para Aprendizagem Significativa na Educação Superior

Luana Priscila Wunsch¹
Luciano Stodulny²
Ana Paula Soares³

RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar uma análise sobre os fatores que podem promover a significância de uma aprendizagem contextualizada e efetiva na Educação Superior. Sob o cenário das perspectivas pedagógicas e sociais do século XXI, o design metodológico do presente estudo, de cunho quanti-quali, teve três etapas: (a) revisão bibliográfica com a qual foi possível relacionar as temáticas da aprendizagem significativa na atualidade e as práticas neste nível de ensino; (b) aplicação de questionário, formulado a partir da abordagem TPACK, para 108 alunos, calouros e formandos, de um curso de Direito da cidade de Curitiba, Paraná; e (c) análise dos dados coletados nas etapas “a” e “b”, dos quais emergiram categorias referentes à identificação pessoal e profissional que os participantes têm com o curso, utilização de recursos adequados ao processo de aprendizagem, ambiente acadêmico que favoreça a reflexão sobre as práticas e experiências significativas. Neste sentido, percebeu-se que para que haja a real dinamização do papel dos professores universitários perante as bases citadas é preciso que os mesmos relacionem suas atividades por meio dos seus aspectos científicos, significando a comunicação com seus alunos. E para isto, recursos tecnológicos podem auxiliar o planejamento, a aplicação e avaliação de suas ações (pedagógicas).

Palavras-Chave: Educação Superior, Aprendizagem Significativa, TPACK

1. Introdução

Ao falar do cenário pedagógico atual da Educação Superior em âmbito nacional, percebe-se uma preocupação nas investigações referente ao tema do protagonismo do aluno frente às mudanças idealizadas para tal nível de ensino. Sob tal afirmação, o presente trabalho busca identificar os motivos que colaboram para a permanência deste na sua instituição, a partir das metodologias e da prática dos seus docentes.

Assim, é importante identificar quais fatores podem colaborar para a permanência desse aluno. Segundo relatório do INEP, em 2010 a permanência no curso de Direito, por exemplo, era de 86,8% e em 2015 caiu para 21,2%. Mas por que isso acontece?

¹ PPGENT – UNINTER. Email: luana.w@uninter.com

² PPGENT - UNINTER. E-mail: lucianostodulny@gmail.com

³ PPGENT – UNINTER. E-mail: ana.so@uninter.com

Neste cenário, é fato que existe uma preocupação com relação à qualidade do processo de aprendizagem, porém o foco é direcionado à verificação acerca da estrutura dos cursos de forma em geral. Sobre a questão pedagógica, ainda, vê-se um longo caminho a seguir na pesquisa educacional.

E, sob esta ótica, a presente pesquisa objetiva verificar quais são os fatores que podem promover a significância do que é ensinado no curso para a vida pessoal e profissional do aluno que nele está matriculado, pois é sabido que no século XXI as expectativas destes estudantes sobre a sua formação são distintas daquela ideia apenas do saber erudito, clássico, teórico que se concebia. As necessidades atuais são práticas, inter-relacionais, interinstitucionais. Sendo, assim, discutir as competências pedagógicas, portanto, torna-se base e leva em conta a experiência que é promovida pela Instituição de Educação Superior (IES) na qual está inserido.

Segundo Masetto (2012), a estrutura deste nível de ensino no Brasil busca alterar sua característica de detentora do conhecimento, na tentativa de incorporar as modificações frente à uma realidade de constantes transformações. Neste quadro, pode-se dizer que as velhas práticas pedagógicas já não encontram espaços uma vez que

a universidade encontra-se em transformação, reconhecendo que a docência, na lógica tradicional, não consegue possibilitar as relações necessárias para um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências de intervenção dos estudantes (LEITE, 2010, p.29).

Ou seja, repensar o seu papel frente à sociedade posta, deter o conhecimento sozinho não cabe em uma coletividade tecnológica, principalmente perante alunos adultos, alguns com carreiras profissionais encaminhadas, algo comum no cenário brasileiro para um estudante da graduação. Por esta razão, existe uma preocupação com a preparação do professor para o ensino superior, uma vez que o professor necessita não apenas sólidos conhecimentos na área que pretende lecionar, mas também precisa habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz (GIL, 2012). Ora, o exercício da atividade docente passa a requerer uma maior qualificação científica, como sempre, mas com maior intensidade pedagógica, o professor passa a ser o profissional responsável pela mediação, pela filtragem do senso comum, transmitido pelos meios de comunicação de forma veloz, e o saber acadêmico para o aluno.

2. Embasamento teórico: a Universidade e a aprendizagem significativa

O professor de IES está mudando, antes um especialista, e agora um profissional que deve incentivar e motivar o aluno, estabelecendo pontes entre o conhecimento e aqueles que o almejam. Mas não apenas um elo, mas um colaborativo, visando explorar novos ambientes de aprendizagem, sejam eles virtuais ou presenciais.

As exigências para a atuação docente do professor universitário “de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases são, formação em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (GIL, 2012, p.15). Porém, além das exigências legais, devem ser destacadas as necessidades pedagógicas. E é a partir desta preocupação válida, que entende-se que a abordagem da aprendizagem significativa (AS) é uma perspectiva que pode apoiar na explicação sobre os mecanismos que ocorrem com relação ao aprendizado e a estruturação do conhecimento.

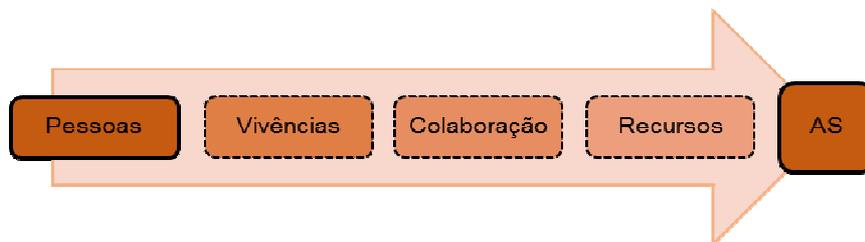
A AS é um processo pelo qual adquire-se

por recepção a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz (...) A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos (AUSUBEL, 2001, p.1).

O aluno, tona-se, assim, o foco e um dos principais responsáveis pelo processo, carregando o potencial para que a aprendizagem ocorra, além do conhecimento em constante transformação, deve ser contínuo e motivado pelo desejo de aprendizado. E, apesar de existir um suporte de significância subordinada, os conceitos ou proposições são mais inclusivos com relação às ideias e considerações já existentes e busca-se condições para potencializar essa ação, por meio dos materiais que servem como estímulo e pela própria predisposição do sujeito para aprender, de forma a fazer o uso da intencionalidade. Ausubel (2001), precursor da abordagem, nos lembrou que a aprendizagem é importante pois é um mecanismo para aquisição e retenção do conhecimento por qualquer área do conhecimento, mas só se torna efetiva e significativa quando tem o sentido para o sujeito, quando o que lhe é apresentado pode fazer parte de suas vivências. Afinal, pode ser o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento (MOREIRA, 2011).

A relação da AS com as perspectivas atuais da formação inicial profissional passa a buscar elementos para auxiliar na composição de significados, quanto maior o número de elementos interagindo, maior a facilidade para a construção de uma aprendizagem significativa no cenário formativo, conforme pode-se observar na figura 1:

FIGURA 1 - Elementos para uma para uma aprendizagem com significados



Fonte: os autores (2017).

Não se pode negar que para falar de qualidade de ensino, de exigências sociais perante uma profissão, o primeiro ponto a se pensar são as pessoas que estão no processo, as suas vivências individuais e como as mesmas servem como alicerces para atividades comunitárias, colaborativas e, óbvio, quais são os recursos chave para que, a soma de todos estes elementos seja um aprendizado com significados reais para estas pessoas, sendo alunos ou professores. Pois, o conhecimento não pode ser analisado de forma descomprometida como mera reprodução ou simples apropriação de ideias.

É possível, nesta visão mais humana, elencar atividades que podem colaborar com a efetivação de programas formativos universitários mais reais sob o aspecto da área que se atua e mais condizentes com a realidade de quem irá atuar nesta área, numa desmitificação *a la* mito platônico da caverna.

Segundo Moreira (1982, p.41), “o problema da aprendizagem consiste em adquirir um corpo organizado de conhecimentos e na estabilização de ideias inter-relacionadas que constituem a estrutura da disciplina”. E, assim, o papel do professor é fundamental, destacando-se não só pela sua postura e conhecimento científico, mas pelo material que adota ou produz, sua e o compartilhamento com os alunos, o que requer interação, aceitação ou rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer.

Para que haja tal significância, exige-se um caminho que não é linear, dependendo das concepções prévias dos envolvidos. Mas como fazer para que isso ocorra? São os recursos de apoio que podem ser a mais valia para um trajeto de formação crítica, contextualizada, atualizada às linguagens existentes no cenário. E, portanto, analisar como as tecnologias são fontes facilitadoras é de clara relevância.

3. Metodologia do trabalho

Os dados apresentados no presente artigo constituem parte integrante de uma investigação *Stricto Sensu* na linha da Educação e Novas Tecnologias, especificamente sobre novas abordagens metodológicas para o Ensino do Direito no Brasil.

Sob o cenário descrito, corroborou-se durante a pesquisa bibliográfica, primeira etapa deste estudo de cunho quanti-quali, que para que haja uma aprendizagem contextualizada para os alunos universitários atuais, é preciso que as IES, em especial os professores, percebam que compreender as especificidades dos seus alunos é o norte para a otimização das suas atividades.

E, em consequência do pressuposto visto, tornou-se fundamental portanto, verificar empiricamente junto a estes alunos, como são suas percepções sobre as estruturas da IES estão servindo de apoio para as suas expectativas na graduação.

Para tal, a pesquisa foi pensada utilizando como referencial o modelo TPACK, em inglês “*Technological Pedagogical and Content Knowledge*”, traduzido para português como “Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo” (KOEHLER e MISHRA, 2008), para a elaboração das questões no que diz respeito aos conhecimentos pedagógico, tecnológico e científico promovidos durante o curso.

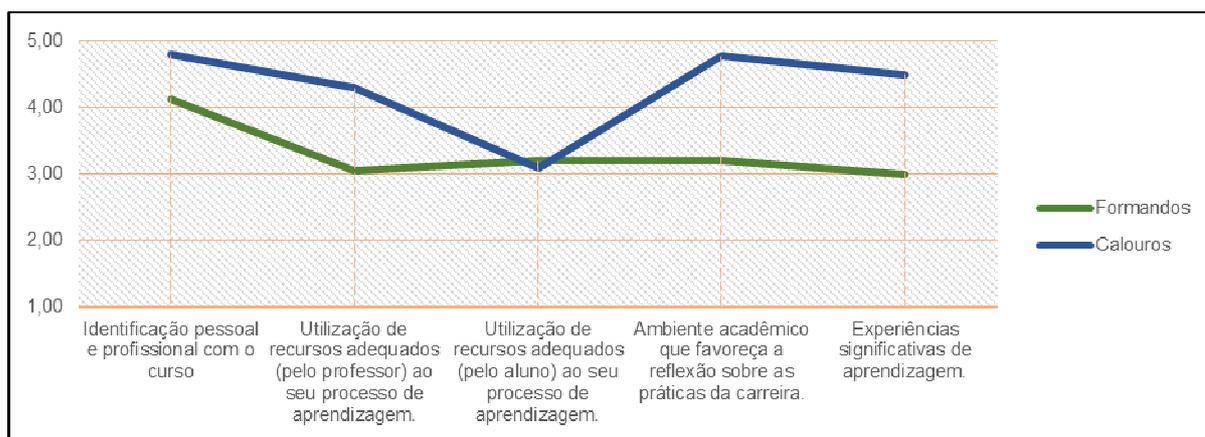
O questionário, aplicado para um público de 200 alunos, Com predominância de alunos do sexo feminino e faixa etária entre 30 e 35 anos, especificamente para duas turmas compostas por: (a) 150 alunos do primeiro semestre e (b) 50 alunos formandos de um curso de Direito de uma Universidade privada em Curitiba, Paraná, foi organizado com perguntas, subdivididas nos três grupos de conhecimentos citados, pelas quais seguiram o conceito da escala *Likert* com os seguintes significados: “**1** nunca, **2** raramente, **3** algumas vezes, **4** quase sempre, **5** sempre”.

A organização do gráfico de análise dos dados é do estilo comparado entre ambas as turmas.

4. Análise e discussão dos dados

A partir dos dados coletados, é possível apontar fatores que, segundo a percepção discente, são fundamentais para potencializar o processo de aprendizagem significativa. Aqui são destacadas cinco categorias que podem apoiar a compreensão destes pontos diante a motivação para a permanência do aluno no curso:

GRÁFICO 1: Percepção dos Alunos Sobre Bases da “AS”



Fonte: os autores (2017)

A primeira categoria analisada foi referente à identificação que os alunos têm, em critérios pessoais e profissionais, com o curso que estão frequentando. Pelo gráfico é possível verificar que tanto os calouros estão, como os formandos permanecem, com forte relação com os temas/conteúdos abordados no curso, intensidade entre 4 e 5/escala de 5 para ambos, com as características da carreira que decidiram seguir.

A segunda categoria, “utilização de recursos adequados (pelos professores) ao seu processo de aprendizagem”, mostrou a primeira divergência entre calouros e formandos. Para os iniciantes, quase sempre (intensidade entre 4 e 5/escala 5) os professores utilizam materiais e recursos adequados ao que eles realmente precisam para aprender. Já para os formandos, isso ocorre apenas algumas vezes (intensidade próxima a 3/escala 5). Contudo, algo que chama atenção durante a disposição dos dados, é quando o questionamento é sobre se os próprios alunos utilizam recursos coerentes com as suas necessidades de aprendizagem, terceira categoria, para os dois grupos de alunos, isso somente acontece algumas vezes (intensidade próxima a 3/escala 5).

Ainda sobre o aspecto pedagógico da estrutura do curso, a pergunta para os alunos foi se o ambiente acadêmico favorece uma reflexão sobre as futuras práticas que carreira exigirá, para os calouros a intensidade de respostas foi de 5/5, ou seja, sempre. Já para os formandos, algumas vezes, com média de respostas de 3,20/5.

A última categoria enfatiza se as experiências vividas até então na graduação tinham proporcionado uma aprendizagem significativa para eles, para os formandos, somente algumas vezes (3/5 de média de intensidade), já para os calouros, ficou entre 4 e 5/escala.

Para a análise dos dados encontrados na investigação bibliográfica e empírica, é relevante enfatizar que para a crise política e econômica que o Brasil encontra-se atualmente, os alunos da educação superior consideram nela o alicerce de alguma garantia laboral que terão no futuro.

Perante este cenário, acredita-se que a importância dada para este nível de ensino permite ao aluno a construção de um forte vínculo pela atribuição de um valor ao seu processo de formação. Afinal, apesar de como já relatado, que existe um longo caminho a ser percorrido nas IES, já começa-se a ser percebido que o conhecimento deve ser vivenciado, estimulando a busca pelo desenvolvimento da autonomia, o qual deve ser construído durante o curso.

Perante os dados levantados no questionário para os alunos, percebe-se que com relação identificada no que tange o conjunto de fatores tecnológicos, científicos e pedagógicos, a estrutura da IES é um dos principais aspectos para que haja uma aprendizagem significativa e contextualizada, colaborando para a permanência do aluno.

Ao ter como ponto de partida da análise que um curso de formação inicial deve ter as bases de conhecimento pedagógico, tecnológico e de conteúdo, o desafio foi compreender como o ponto de intersecção entre os mesmos, o TPACK, poderia contribuir para a concretização de uma aprendizagem significativa, de maneira tal que ocorra um suporte para um conhecimento na perspectiva do aluno, permitindo que o mesmo construa uma identificação pessoal e social com o curso.

Porém, foi identificado que a teoria significativa não deve ser analisada apenas como ponto isolado do processo e, sim, deve permear toda a prática realizada. Afinal, foi acurado no cenário investigado, que os alunos que estão no final do curso permanecem com a mesma intensidade de identificação com a área de atuação como os

que estão chegando. Contudo, percebem que o ambiente acadêmico, se não for pensando de forma a agregar experiências significativas, pode interferir perante a possibilidade de realizar reflexões, as quais são fundamentais para a formação base de uma profissão, sobre as práticas futuras.

Como percebido, o processo de permanência do aluno está relacionado a um conjunto de práticas. Porém, dá-se destaque para duas categorias analisadas, especificamente as que intitulam os recursos utilizados. Um ponto em especial, os alunos calouros perspectivam que seus professores utilizam recursos adequados à suas necessidades de aprendizagem, contudo os formandos já não estão tão certos disto. E, desta forma, por que os dois grupos de alunos não foram enfáticos ao relatar sobre a sua própria utilização destes recursos, enquanto estudantes, futuros profissionais para tal fim? Afinal, a faixa etária média dos participantes está entre 30 e 35 anos de idade, sendo esta considerada que tem intenso acesso às tecnologias de comunicação e informação (TIC) na cidade na qual está localizada?

Ao relacionar esta questão com todas as categorias de análise, é admissível perceber que as TIC ganham destaque nos panoramas sobre a promoção, ou não, da aprendizagem significativa em curso de graduação nos seguintes aspectos:

- Possibilidade que, para além da motivação da turma de calouros em estar iniciando um curso universitário, os professores que trabalham com este grupo também sintam-se mais empolgados com esta característica da turma. E, assim, promovam mais experiências, com a utilização de recursos mais interativos, em turmas iniciantes. Já com as turmas finalistas, existe o fato também de que estão com monografias e estágios para terminar e com tantas atividades obrigatórias, as aulas em sala acabam por ficar mais teóricas e cansativas;
- Possibilidade dos professores usarem os mesmos recursos, com os mesmos estilos de atividades, para ambos os públicos. Contudo, as experiências vivenciadas pelos formandos já estão mais intensificadas com a área de atuação, não sendo novidade como é para os calouros. E os professores não estão, ou não estão de forma adequada, contextualizando tais ferramentas para as especificidades das turmas;
- Possibilidade que professores e alunos utilizem de maneira satisfatória os recursos tecnológicos, mas não estão utilizando para fins acadêmicos, em prol

de um aprendizado mais condizente com as características da sociedade do século XXI, destacando a interação, a comunicação e colaboração digital.

Ora, sendo quaisquer das três possibilidades, percebe-se que para que haja uma aprendizagem contextualizada, é preciso construir um ambiente que permita vivenciar as situações desafiadoras que são enfrentadas cotidianamente e como superá-las de forma organizada, planejada e coerente. É papel dos professores universitários dinamizar tais bases e, para que isso ocorra, vê-se que é preciso que o mesmos tenha uma íntima relação com os aspectos científicos, mas de forma pedagógica e tecnológica também.

5. Conclusões

Por meio dos dados apresentados, é possível afirmar que a permanência do aluno no ensino superior no curso pesquisado está conectada a percepção do aluno sobre o funcionamento dos sistemas adotados pela instituição, em prol da melhoria do ensino.

Ser estudante do ensino superior é desenvolver autonomia e quando esta é estimulada a tendência é de que o futuro profissional busque sempre aprofundar o que lhe foi apresentado com criticidade e criatividade, pois autonomia pode gerar curiosidade.

O reconhecimento do papel do ensino superior frente à sociedade é fator primordial para a permanência do aluno, afinal sabe-se que o desejo de uma sociedade melhor estruturada é alcançado pelo embasamento educacional, criando um compromisso entre o que se aprende e a importância deste como transformador social.

Foi corroborada o ponto de vista dos pesquisadores da linha de que a qualidade destes sistemas estão vinculados à promoção de uma aprendizagem com significados e, que para isso ocorra, é dever de uma IES pensar sobre: (i) o papel das pessoas que estão no processo – professores e alunos; (ii) as vivências destas pessoas, suas características, suas frustrações, suas facilidades; (iii) estas pessoas, que dificilmente atuam ou atuarão sozinhas, elas são seres sociais e, como tais, precisam de ambientes que favoreçam atividades de colaboração; e (iv) os recursos que podem facilitar, servir como ponte de comunicação entre os aspectos sociais e os aspectos trabalhados em ambientes

acadêmicos e, principalmente, diminuir a distância que se tem entre o que o professor fala e o que o aluno escuta, e vice versa.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa - PT: PARALELO EDITORA, LDA., 2001.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

INEP. **Censo Da Educação Superior**, 2015. Acesso em Junho de 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>

KOEHLER, M. J; MISHRA, P. **Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.), The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York, NY: MacMillan, 2008.

LEITE, C. (ORG. . **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: [s.n.].

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: [s.n.].

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1982.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 3, p. 25–46, 2011.

Recebido em Outubro 2017

Aprovado em Outubro 2017