

Daniel Delgado Queissada



Centro Universitário AGES
queissada@gmail.com

SAIA DA SALA DE AULA! A IMPORTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS DOCENTES TRANSCENDENTES

RESUMO

Tradicionalmente, a sala de aula tem seu uso inquestionável. Entretanto, seu uso, muitas vezes apenas para uma transmissão passiva de conhecimento pode ter um efeito devastador. O adoecimento profissional de docentes vem aumentando e o desinteresse de alunos se eleva a cada ano, o ensino que poderia ser prazeroso acaba sendo sofrível e solitário. Os conhecimentos devem ser construídos pelos alunos, e não apenas absorvidos. Tais construções são realizadas de várias formas e, em vários lugares. Por isso, a saída da sala de aula é uma estratégia alternativa de ensino. Contudo, é perceptível que novas estratégias, às vezes, sofrem resistências, mas devemos ter em mente que não há apenas uma forma de ensinar, e que métodos onde o aluno construa conhecimentos de forma ativa são extremamente produtivos. Esse trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica crítica (passiva) com um referencial teórico baseado, principalmente, em estudos de relevância na área dos últimos 5 anos. Desta forma, espera-se uma ampliação da visão docente em relação as estratégias de ensino/aprendizado que transcendam a sala de aula. Assim, o objetivo desse texto é estimular os docentes a seguirem outros caminhos para a aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Sala de aula. Construção do conhecimento.

GET OUT OF THE CLASSROOM! THE IMPORTANCE OF TRANSCENDENT TEACHING STRATEGIES

ABSTRACT

Traditionally, the classroom has its unquestionable use. However, its use, often just for a passive transmission of knowledge, can have a devastating effect. The professional illness of teachers is increasing, and the disinterest of students increases every year, the teaching that could be pleasurable ends up being suffering and lonely. Knowledge should be constructed by students, not just absorbed. Such constructions are carried out in various ways and in various places. Therefore, leaving the classroom is an alternative teaching strategy. However, it is noticeable that new strategies sometimes suffer resistance, but we must keep in mind that there is not only one way to teach, and that methods where the student actively constructs knowledge are extremely productive. This work is a critical (passive) bibliographic review with a theoretical framework based mainly on relevant studies in the area, of the last 5 years. Thus, it is expected an expansion of the teaching vision in relation to teaching/learning strategies that transcend the classroom. Thus, the aim of this text is to encourage teachers to follow other paths to learning.

Keywords: Meaningful learning, Classroom, Construction of knowledge.

Submetido em: 09/08/2021

Aceito em: 22/11/2021

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp680-695>



1. SALA DE AULA: NÃO DEMONIZEMOS, MAS ÀS VEZES DEVEMOS EXORCIZAR.

Sempre soubemos que a sala de aula é “local sagrado”, “reino do professor”, “lugar de descobertas”. Nenhuma dessas nomenclaturas está errada ou certa, apenas, em certo ponto, ultrapassadas ou mal-usadas. E, desde o início desse artigo, há de se deixar claro que o principal objetivo não é demonizar a sala de aula, mas dar uma importância maior da produtividade que pode ocorrer fora dela, ou seja, não demonize o “local sagrado” do professor, mas exorcize a conotação demoníaca que se criou em volta da mesma para o aprendizado. Não a destrua, mas saia dela por um tempo.

Assim como uma cela, a sala de aula pode ter o poder de prender o que há de mais sagrado no ser humano, seu pensar, e exorcizar esse poder é uma tarefa árdua. Livrar a educação das entranhas da sala de aula deve ser uma empreitada sagrada para quem se destina não em ensinar, mas em dar subsídios para o conhecimento ser criado. E como toda criação, a do conhecimento pelo aluno deve ser repleta de originalidade, criatividade e criticidade. Para isso, saia da sala de aula. Não a abandone para sempre, mas tenha coragem e a deixe por um tempo. Se for realizar uma atividade que possa ser construída tanto dentro como fora da sala, dê preferência em sair. Pais et al. (2019), destacam que atividades lúdicas, que podem ser realizadas fora da sala de aula, são alternativas altamente produtivas, uma vez que a ludicidade é inata do ser humano, ou seja, aprender de forma lúdica é instintivo. Contudo, esse instinto tem maiores chances de aflorar fora da sala de aula, uma vez que o indivíduo cresce se socializando, brincando, etc. ao ar livre, fora de quatro paredes, e dar um ambiente próximo disso para o mesmo potencializar a sua capacidade de construção de conhecimentos de forma criativa e crítica é altamente vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem (BAYIR, 2014; CHENG et al., 2014).

A sala de aula, se for usada apenas para aglomerar indivíduos, pode ter um efeito devastador e doentio. De acordo com Diehl e Marin (2016), adoecimento profissional de docentes, muitas vezes pelo stress, vem aumentando e o desinteresse de alunos se eleva a cada ano. O ensino que poderia ser prazeroso acaba se tornando sofrível e solitário, para alunos e professores (RAHMAWATI e TAYLOR, 2015; OLIVEIRA e SILVA, 2017). É perceptível em muitos países a desvalorização gradual do profissional da educação, principalmente em instituições públicas. Sintetizando o interesse desse, nesse tipo de instituição, somente à estabilidade empregatícia. Reduzindo cada vez mais a importância de seu papel na mudança e transformação de pessoas e da sociedade como um todo

(DANQUAH, 2019). É de suma importância que instituições de ensino, públicas ou privadas, percebam que os profissionais ligados diretamente aos alunos são um dos principais recursos para a sustentabilidade competitiva dessas a longo prazo. Assim, a capacidade de atrair, manter e motivar os profissionais é um dos principais parâmetros para o sucesso dessas instituições nos mais diversos objetivos, sejam eles pedagógicos ou financeiros, e a liberdade do professor em relação a sua ação pedagógica com o apoio institucional passa por esse processo motivacional (JUSTINE, 2011).

Ainda há uma lacuna de pesquisas em relação à motivação profissional do docente nos mais diversos aspectos, tendo como preferência focal principalmente a motivação do aluno, com uma relação direta ou indireta ao trabalho docente. Contudo, se há o anseio de novos caminhos que levem o estudante a construção de conhecimento de forma criativa e crítica, esse processo deve estar alinhado a um profissional motivado e aberto cognitivamente para criar esses caminhos junto com os alunos. Osman e Warner (2020) relatam dois parâmetros cruciais para alcançar de modo eficaz a motivação profissional em relação aos docentes, sendo uma a expectativa de sucesso desse, que deve ser sempre amparada e fortalecida pela instituição de ensino. Fazer com que o docente acredite em si e nas suas ideias é fundamental para o sucesso de qualquer estratégia de ensino. O outro é o custo psicológico do profissional, pois o professor tem que ter a percepção de que o desgaste psíquico que advém da sua atuação vale a pena, e, muitas vezes, esse desgaste é minimizado pela motivação e apoio institucional de forma explícita e irrestrita.

Há muitas décadas, o sistema de ensino brasileiro é caracterizado pela pura transmissão de conteúdos através de aulas expositivas dentro da sala de aula, tendo o professor como centro do processo e o aluno como agente passivo, limitando a sua criatividade, originalidade e imaginação. Além disso, os tipos de avaliação priorizam a valorização da memorização e reprodução conceitual, tirando a necessidade do pensar, resolver, questionar ou criticar (GRUSCHKA, 2014; ANRADE et al., 2018).

Essa metodologia expositiva de aula, com absorção de conteúdos pelo aluno se consolidou no Brasil durante o século XX, sob uma ótica tecnicista de ensino. A qual foi baseada no objetivo principal de formação que era preparar os alunos para a sua inclusão no mundo profissional (MASINI, 2016). Mesmo com algumas mudanças já percebidas, como, por exemplo, o uso de metodologias ativas de ensino, como o ensino para a compreensão, a inserção no mundo do trabalho ainda é um dos principais objetivos das instituições de ensino. No entanto, o ensino tradicional baseado em conteúdo não é produtivo na contemporaneidade, nem quando focamos só no mercado de trabalho, que

já necessita de profissionais com diversas competências e habilidades, ou seja, o ensino baseado em metodologias ativas com foco em competências é o caminho mais eficaz para as exigências de um mercado de trabalho, que cada vez mais, busca profissionais holísticos e criativos. Por isso, sair da sala de aula, se aproximar cada vez mais da realidade, do mundo, é o caminho mais seguro para se alcançar os objetivos necessários para a formação de profissionais e cidadãos que contribuam para os anseios do mundo do trabalho e da sociedade.

Outra necessidade cada vez mais atual é a presença de profissionais humanísticos nas mais diversas áreas de conhecimento e trabalho, o que os leva à uma proximidade maior com a sociedade e eleva a importância da visão holística do indivíduo (FACIONE, CROSSETTI e RIEGEL, 2013). Contudo, a humanização profissional só é alcançada com a aproximação da estratégia de ensino-aprendizagem com a realidade, suas angústias e alegrias. Assim, focando-se na área profissional ou sociológica, é de suma importância que haja essa aproximação, ou seja, que se transponha as paredes da sala de aula, e não figurativamente, mas literalmente.

A transposição às paredes da sala de aula, com a aproximação à realidade do aluno, indubitavelmente, cria no mesmo, além de uma visão holística, um pensamento crítico, primordial para sua formação. Facione, Crossetti e Riegel (2013), destacam que o pensamento crítico desenvolve um julgamento reflexivo sobre o que acreditar ou o que e como fazer em qualquer ocasião apresentada. Desta forma, uma vez sendo reflexivo, o indivíduo está aberto à autocorreção, sendo sempre confiante às suas decisões para a aplicação de suas habilidades.

Indo de encontro à Ausubel (2003), a aprendizagem não tem lugar específico, ela ocorre a todo momento, em todos os lugares. Contudo, devido ao uso tradicional da sala, e principalmente, de como é usada, essa se tornou ao longo dos tempos, por inúmeros motivos, um lugar de preocupação e depreciativo, principalmente, para os alunos. Esse desestímulo em sala de aula inibi tanto a criatividade do professor quanto as formas de ensinar, como a originalidade dos alunos quanto a forma de aprender.

Muitos alunos não gostam de estar em uma sala de aula, nem do que se pratica dentro dela. É perceptível que alguns, gostam do que se pratica, mas não da sala em si, e, geralmente, uma pequena parcela gosta do que se pratica e da sala, mas se pudesse ser em outro local até poderia apreciar as práticas de modo mais significativo. Lembremos que o aprendizado significativo é coligado ao sistema cognitivo através do que ele significa para o aluno, e não pelas palavras que os explicam (GHEDIN, 2012; MELO et al., 2012). E esse aprendizado só é possível se a mente do aluno estiver livre para dar

significado ao aprendizado à sua frente. Desta forma, a aprendizagem significativa é dificultada quando está envolto à quatro paredes. Mesmo que a imaginação dos alunos esteja, nesse dia, fértil, ainda assim, não será mais fidedigna do que a própria realidade, o mundo lá fora, além das quatro paredes. Por isso, saia da sala de aula.

Até mesmo a arrumação de cadeiras na sala de aula pode prejudicar o aprendizado. A arrumação de cadeiras numa aula tradicional, uma atrás da outra, traz a ideia de posição privilegiada, hierarquia, diferenças até de convivência social (os mais estudiosos na frente, os mais indisciplinados atrás, etc.). Pode-se arrumar as cadeiras em círculo, mas a maioria das vezes não há espaço ou, até mesmo, não é a arrumação mais produtiva para tal atividade (GUERREIRO et al., 2015). Por isso, saia da sala de aula. Dê liberdade e igualdade para os alunos, liberdade para arrumarem suas próprias cadeiras e construam o próprio conhecimento. Quanto maior a liberdade, mais produtiva a comunicação entre professor e aluno e de forma mais construtiva ocorre o conhecimento.

O docente tem que estar ciente que dar liberdade ao seu aluno é dar-lhe subsídio para criar uma nova visão da aprendizagem, e que assim, o docente também terá sua visão da mesma aprendizagem, ou seja, dar liberdade cria visões diferentes de um mesmo conhecimento. Isso corrobora com o triângulo didático-pedagógico proposto por Arruda e Passos (2017), onde é representado os atores do ensino-aprendizado (professor, aluno e conhecimento). Contudo, os autores destacam que os atores do triângulo podem ter e, geralmente tem, visões diferentes sobre o funcionamento do triângulo, ou seja, visões diferentes da relação professor-aluno-conhecimento, gerando assim visões diferentes de cada um em relação ao mesmo conhecimento. Desta forma, dê liberdade para o aluno criar, uma maneira, é sair da sala de aula.

2. NOVOS CAMINHOS: OBSTÁCULOS APRESENTADOS

A construção do conhecimento é uma prática cheia de obstáculos. Um deles é a resistência dos alunos, acostumados a absorverem conhecimento, recebê-lo com um mínimo de esforço. Contudo, o conhecimento recebido tende se esvaír rapidamente, pois é frágil, insustentável, quebradiço. Entretanto, apesar de algumas dificuldades de aceitação de um novo método, que faça o aluno construir seu conhecimento, o mesmo geralmente tem mais resistência no início, já que tudo que faz com que saiamos da nossa “zona de conforto”, inicialmente, incomoda. Já, com o passar do tempo dentro de uma nova metodologia de construção de conhecimento, o aluno reduz significativamente essa resistência (MENDES et al., 2017). O aluno, com o tempo, percebe que o método

tradicional de ensino não atende as necessidades da sociedade atual, que requer profissionais holísticos, com uma visão ampla e integrada de conhecimentos construídos e realidade aplicável.

Mesmo já tendo se observado que, com o passar do tempo e da prática, os alunos tendem a aceitar melhor outras metodologias e caminhos para o ensino, é necessário não esquecermos que isso tende a ocorrer só com o tempo. No início há uma resistência natural. Alves e Pretto (1999) constataram que muitos alunos reconhecem a aprendizagem fora do âmbito escolar, ou seja, na realidade. Entretanto, dão maior importância para uma metodologia mais formal, transmitida pelos docentes na sala de aula. Isso só demonstra o tamanho do obstáculo a ser transposto, pois demanda uma mudança de cultura, de pensamento e findar tal alienação de estudantes e professores nunca será uma tarefa fácil.

Outro obstáculo é a resistência do professor, que muitas vezes, se vê como portador da verdade, do poder do conhecimento, sendo o seu conhecimento único, absoluto, imutável e imprescindível para a formação do aluno. Entretanto, como ele pode ter certeza que aquele conhecimento é imprescindível, absoluto, único e imutável, uma vez que a metamorfose da vida (biológica, social, psíquica, filosófica, etc.) é inevitável e diária. Assim, nenhum conhecimento é único e imutável, assim como a metodologia de ensino também não o é. Por isso, saia da sala de aula, vá para fora, no pátio, na cantina, embaixo de uma árvore, só saia. Contudo, o ego do docente, às vezes, é tão extenso quanto seu conhecimento teórico de uma determinada área, o que pode tornar a profissão solitária em demorado, e faz com que o profissional fique cativo em sua caverna do ego. Assim, tornar o aluno protagonista na construção do seu próprio conhecimento é extremamente difícil e, até abstruso, para alguns docentes (FRANÇA, CUNHA e PRADO, 2020).

O ego é um obstáculo resistente a ser ultrapassado para que o docente possa se reconstruir e, assim, aos seus alunos. Esse ego se alicerça e mais de um pilar, pois além do sentimento de dono da mais pura e única verdade, alguns profissionais inflam seus egos com títulos acadêmicos que deveriam ter como principal objetivo a comprovação do aprofundamento de conhecimentos mais complexos (LIMA e ARAÚJO, 2019). Então, a humildade docente em relação aos seus pares e alunos se torna um ponto fundamental para o ego deixar de se opor à transformação do ensino, e assim, práticas centradas somente nos professores como oradores e alunos como simples ouvintes deixarão de existir (DEMO, 2010).

O ego baseado em títulos, além de um obstáculo, também pode ser usado como armadilha pelo professor quando esse tem uma idade próxima a de seus alunos. Por vezes, professores jovens usam seus títulos para demonstrar superioridade frente seus alunos e assim, estabelecer o devido respeito que os discentes devem ao profissional (FELDKERCHER, 2020). Contudo, esse comportamento discente pode ocorrer, em inúmeras ocasiões, pelo medo e não respeito ao docente. Desta forma, torna-se imprescindível que o professor use a proximidade etária dos seus alunos de modo favorável à transformação do ensino, uma vez que professor e aluno podem ter muitos gostos culturais em comum (SERRA, 2012; QUEIROZ, 2017). Essa aproximação cultural pode favorecer o uso de estratégias de aprendizado onde faça com que o aluno seja o centro do processo e o docente um orientador, mediador da construção do conhecimento.

Mesmo que o docente não se sinta dono da verdade, outros obstáculos são atribuídos pelo mesmo para a construção do conhecimento por um método onde o aluno tenha liberdade. De acordo com Mesquita, Meneses e Ramos (2016), entre eles está a visão conteudista do ensino, que um docente formado tradicionalmente tem em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Esse problema passa também pela estrutura curricular das instituições de ensino. Outro obstáculo é a resistência do próprio docente em mudar sua metodologia de ensino, que, muitas vezes, é única, costumeira e tradicionalista, e que, geralmente, quando não é produtiva, é por falha do aluno. O mudar para o docente é sempre mais dolorido do que para o aluno, pois o mudar, na consciência docente, vem carregado de incertezas, de sentimentos de fracasso do que já foi praticado até então. Dificilmente o docente enxerga a mudança como “um caminho” a mais e não como “o caminho”. Geralmente, para o docente, ter outro caminho é atestar que o caminho tomado até agora é, relativamente, ineficaz, e isso dificilmente é aceito. Por fim, um outro obstáculo é justamente a dificuldade para o docente de aprender outros caminhos, já que o mesmo também foi formado preso na sala de aula, inibido de sua originalidade e criticidade, inibido do poder de criar. Assim, para sobrepor todos esses obstáculos uma alternativa é ter liberdade, e um dos caminhos é sair da sala de aula.

A quantidade geralmente elevada de alunos em uma única turma também é usada como motivo para uma dificuldade maior de mudança de estratégia de ensino. Tal afirmação, quando usada, não revela a verdade como um todo, haja vista observações já realizadas em escolas com um número maior de alunos por sala que obtiveram um desempenho de aprendizado mais satisfatório do que outras instituições com um número inferior de alunos por sala (BASSETTO, FERREIRA e AGUIAR, 2017). Na verdade, um número elevado de alunos/sala pode ser um parâmetro favorável para se buscar novas

estratégias de ensino, principalmente as que deixam os alunos como protagonistas do processo. Se na sala há um número elevado de alunos, buscar alternativas fora dela é fundamental. Ir onde há espaço, onde possa se criar uma extensão de criatividade e criticidade para o aluno se desenvolver como aprendiz e pessoa.

Uma quantidade maior de alunos também pode se tornar favorável quando pesamos na construção do conhecimento por esses, pois atividades em grupos maiores, quando realizadas de maneira correta e com a orientação adequada do professor, podem gerar construções de saberes mais complexos e com maior número de relações entre teoria e realidade, já que a construção terá a participação de indivíduos com experiências sociais diferentes, com estímulos e sentimentos diferentes para um determinado problema em comum. Desta maneira, a heterogeneidade do grupo de alunos e seu número elevado pode ser proporcional ao sucesso da estratégia de ensino aplicada (MA e WEN, 2018). É lógico que para se trabalhar com um número alto de alunos por sala e ter sucesso na estratégia de ensino há de se atentar à importância do método de avaliação que será utilizado. Uma vez que o número elevado de alunos pode fazer com que o docente empregue muito tempo e energia em elaborações e correções individuais de instrumentos avaliativos, fazendo com que se desgaste em demasia físico e psicologicamente, atrapalhando o processo como um todo. Assim, há de se pensar em alternativas para uso de instrumentos avaliativos em grupo, mas que, ao mesmo tempo, não se perca em precisão e validade.

A estruturação de aulas fora da sala permeia todo o processo de aprendizagem do aluno. Desde o local escolhido, até a capacitação do professor como orientador, norteador do processo, incidindo também os conhecimentos a serem trabalhados relacionados à proposta pedagógica (HIGA et al., 2016). Assim, o perfil que se quer do aluno formado por esse processo tem que se espelhar no perfil que se quer do professor durante esse, um profissional aberto à novos caminhos de ensino-aprendizagem, com facilidade de saber fazer e receber críticas, ou seja, que não esteja preso a fatores que engessaram a figura do professor e do aluno no processo educacional durante décadas, como estrutura da rede escolar, relação com pais, coordenadores e outros profissionais da educação.

Apesar dos obstáculos, quando ultrapassados, a construção do saber se mostra maciça, resistente, mas não rígida, pelo contrário, sempre flexível e mutável. Assim, a construção sempre é prazerosa, mesmo com todas as dificuldades apresentadas durante o processo, uma vez que um objetivo alcançado com muito esforço tende a ganhar uma conotação de maior importância do que aquele recebido de forma passiva. Além disso, conhecimentos construídos e que se mostrem significativos são, em sua maioria,

perpétuos, contudo, nunca acabados. Sendo os conhecimentos, por vezes dinâmicos, tornam a aprendizagem flexível, sendo geralmente mais significativo o “saber usar” o conhecimento (construído ou não pelos alunos) do que o próprio conhecimento em si. Por isso, saia da sala e aula. Saia do “templo do conhecimento” e vá para o “mundo do aprendizado”, vá para o mundo, busque alternativas (MORALES e LONDOÑO, 2018; VALERJEVNA et al., 2020).

Fora da sala de aula o aluno torna-se um ser mais aberto para experiências e desafios. Torna-se um ser mais curioso, mais realista. Torna-se um ser construtor. Contudo, para toda construção são necessárias ferramentas e orientação, e esse é o papel fundamental do professor. O docente deve, dentro do possível, dar aos seus alunos subsídios, materiais, ferramentas e orientação de como construir de forma consistente seu conhecimento, seu aprendizado, que será dinâmico, prazeroso, mas repleto de responsabilidades. Essa é a principal premissa das metodologias ativas de aprendizagem, e uma das principais responsabilidades do docente no processo. Entretanto, muitas vezes, o docente não está aberto à essas mudanças, muitas vezes, para o docente sair do método tradicional de ensino e tomar a posição que ele acredita ser de coadjuvante no processo, já que o aluno se torna protagonista da sua aprendizagem, pode ganhar a conotação de rebaixamento e desvalorização. Entretanto, o que ocorre é justamente o contrário, quando o docente tem a responsabilidade de orientar o aluno, oferecer subsídios, servir de mentor e, inúmeras vezes, alinhar o conhecimento trabalhado em aula, ele ganha um papel de destaque e importância que o método tradicional não proporciona, e sua valorização se eleva vigorosamente (NAGIB e SILVA, 2019; ARRUDA FILHO e BEUTER, 2020).

3. ALTERNATIVAS: PRELÚDIO PARA REDENÇÃO

Como já foi citado anteriormente, esse texto não tem como objetivo principal impor o que deve ser realizado fora da sala de aula, isso excluiria o principal objetivo desse, que é incentivar o pensar, a criatividade e a imaginação de professores e alunos. Entretanto, é válido o destaque de gatilhos para a realização deste processo de mudança, dessa alternância de cultura, de caminhos para a liberdade de criação do conhecimento. Assim, algumas alternativas podem ter alguma valia, dependendo do objetivo da aula e das competências a serem trabalhadas durante a mesma.

Podemos criar conhecimento de forma produtiva em uma grande variedade de cenários de aprendizagem, podendo os mesmos serem reais ou simulados (SOUZA,

IGLESIAS e PAZIN-FILHO, 2014; NEVES e PAZIN-FILHO, 2018). Torna-se óbvio que os cenários reais de aprendizagem aproximam mais o aluno da realidade. Contudo, nem sempre é possível tal atividade, e assim, o cenário simulado eleva sua importância. Sabemos que a simulação também pode ser realizada dentro da sala de aula, mas isso ocorrendo, não reduziria a sensação de estar no único ambiente que se pode aprender algo, ou seja, a desconstrução da sala de aula sendo o nicho-mor do ensino-aprendizagem não aconteceria, e se teria um relativo fracasso no processo de mudança da estratégia pedagógica que tanto buscamos.

Os cenários, reais ou simulados, podem ser uma excelente alternativa não somente para as aulas, mas também para as avaliações. O pensamento de que uma ferramenta avaliativa tem que ser puramente de avaliação é equivocado, pois a transformação dessa ferramenta avaliativa em uma avaliativa-aprendizagem é natural como deve ser o processo de ensino, dinâmico, metamorfoseado e sempre em constante evolução.

É lógico que para que uma ferramenta avaliativa-aprendizagem seja eficaz cada aluno tem que estar adaptado ao método de construção do conhecimento, já que durante tal método ele está simultaneamente aprendendo e se auto avaliando. Para o aluno a ferramenta avaliativa precisa ser uma extensão do processo de aprendizagem, ele tem que perceber que enquanto realiza uma avaliação também está aprendendo, sempre em construção, sempre dentro do processo de aprendizagem, que é contínuo em sua vida, tanto pessoal como profissional.

Quando o aluno sente que a avaliação na verdade é uma ferramenta que, ao mesmo tempo que avalia, ensina, é mais natural para ele realizar também uma autoavaliação do seu processo de construção e uso de conhecimentos durante as aulas. Ele percebe que também possui papel importantíssimo na sua avaliação. Além disso, essa percepção faz com que ele se veja nos outros alunos, que podem possuir as mesmas qualidades ou fragilidades dentro do processo de aula. Isso o torna mais capacitado em atuar de forma produtiva em trabalhos em equipe, já que se enxergar nos outros o torna mais compreensível e altruísta. Essa visão faz com que o aluno entenda que a construção do conhecimento não precisa ser uma atividade solitária, interna, ao contrário, pode ser discutida, analisada, construída e usada de forma colaborativa, assim como são muitos cenários reais das mais diversas profissões.

A percepção de adaptação do método de aprendizagem pelo aluno tem que ser muito bem observada pelo professor, aluno por aluno, já que a motivação dos estudantes em caminhar em determinado método é, na sua maioria, responsabilidade do professor,

com um papel fundamental de nortear e direcionar a construção, que será de excelência com o aluno motivado. E para isso, a estruturação do cenário (real ou simulado) para aula ou avaliação realizada de forma adequada é fundamental. Destacando-se que o norteamento do professor para que ocorra um fluxo natural de raciocínios coerentes no aluno relacionados aos objetivos de aprendizagem é de suma importância (HIGA et al., 2016).

Uma perspectiva errônea é acreditar que o uso de cenários de aprendizagem, reais ou simulados, só pode ocorrer no âmbito do ensino superior. Os cenários são altamente produtivos nos mais diversos níveis de ensino (GEMIGNANI, 2012). Levar alunos ao museu para construir conhecimentos de História, ao supermercado para discutir economia doméstica, à um restaurante para debater sobre nutrição, à Câmara Municipal de Vereadores para tratar sobre fundamentos políticos, se torna altamente vantajoso no processo de ensino-aprendizagem, de construção do conhecimento. Se a ida à lugares externos a instituição de ensino não seja possível, construa cenários simulados, mas o faça fora da sala de aula, assim o aluno terá, provavelmente, a sensação de liberdade, e irá se aflorar a sua criatividade, sua imaginação e criticidade.

A adaptação ao uso de cenários é, em uma dada perspectiva, um desafio de extrema complexidade para o professor, pois ideias e conjecturas quando são alçadas à prática exigem do educador que, inicialmente, ele saia de uma zona de conforto que a muito se adaptou naturalmente. A transformação de uma figura centralizadora do saber e de como aprender para se tornar uma ferramenta de orientação e norteamento na construção do saber pelo estudante não é fácil (VIEIRA e PANUNCIO-PINTO, 2015). Para muitos professores o próprio papel de coadjuvante pode parecer degradante, mórbido em relação ao status de senhor do saber galgado ao longo dos tempos. Entretanto, com o tempo, e com as observações que conseguimos fazer em relação à construção do conhecimento pelos alunos, constatamos a primordial importância do professor como orientador, norteador do processo, o verdadeiro guia na caminhada do aluno.

O cenário de aprendizagem trata-se de uma ferramenta dinâmica, onde os atores (professores e alunos) estão em ação, e por estarem em ação aprendem. Os cenários, inevitavelmente, são construções conjuntas dos diferentes atores envolvidos, e essa interação entre pessoas e ambiente (real ou simulado) é o que torna essa alternativa tão relevante. Qualquer alternativa que propicie relações sociais variadas, que dê liberdade para o aluno criar, faz com que haja a construção de significados na prática que participam (MARTINS e FERNANDES, 2015).

Um dos pontos negativos que se pode encontrar em relação aos cenários de aprendizagem real é a impossibilidade de ser realizada uma atividade em alguns locais, não devido à resistência de professores ou alunos, mas porque o local emana algumas dificuldades. Como exemplo, tem-se vários relatos nos cursos de saúde do ensino superior, como a Enfermagem, de cenários reais de aprendizagem, como hospitais, com superlotação de outros estudantes, estagiários, etc., o que impede a inserção de novos alunos no local. Entretanto, de acordo com Perdigão (2017), mesmo que o cenário real não seja possível, faça a atividade de modo simulado, fora da sala de aula. Destacando sempre que a simulação necessita ser a mais próxima de um evento real, tanto com seguimento de protocolos, como com improvisações, se for o caso, para problemas inesperados.

Conforme Neves e Koifman (2018), um parâmetro fundamental para o sucesso no uso de cenários de prática (reais ou simulados) é a sua variedade, fator decisivo para a formação de profissionais holísticos e humanistas, e para criar interesse nos alunos, independentemente do nível de educação. Quanto mais variações ocorrerem em cenários de aprendizagem, maior o número de relações associadas aos mesmos, maior o nível de criatividade para construção de conceitos, atitudes e procedimentos, maior o envolvimento dos alunos e mais libertadora a aula se dá.

Compendiando, os cenários de aprendizagem são apenas uma alternativa para redenção da sala de aula. A saída dessa, independentemente do lugar, já irá abrir novos caminhos para a construção do conhecimento pelo aluno, mesmo que, no início, ele não perceba a importância, mesmo que não perceba o processo construtivo que já se iniciou (só de sair da sala), mesmo que no início ele relute por não perceber, não há problema, pois, o pássaro que cresceu em uma gaiola acredita, inicialmente, que não consegue voar, mas logo percebe que as asas têm propósito. Deixe as mentes dos alunos livres, dê subsídios, estimule, verás que o poder de construção de conhecimento é incrível. Os liberte, vos liberte. Acredite na redenção, e saia da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida et al. Alimentação saudável em foco: oficina temática como estratégia para promover a aprendizagem significativa no ensino de Ciências. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 1, v. 23, 2018.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; PRETTO, Nelson. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, UFBA, n. 16. p. 29-35, 1999.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procópio, Universidade Estadual do Norte do Paraná, v. 1, n. 2, p. 95-115, 2017.

ARRUDA FILHO, Norman de Paula; BEUTER, Barbara Przybylowicz. Faculty Sensitization and Development to Enhance Responsible Management Education. **The International Journal of Management Education**, v. 18, p. 1-9, 2020.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, LDA, 2003.

BASSETTO, Camila Fernanda; FERREIRA, Eric Chibana; AGUIAR, Renato Forte. Relação Entre Desempenho Educacional e Quantidade de Alunos: uma análise empírica regional com dados do SARESP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 2072-2087, 2017.

BAYIR, Eylem. Developing and playing chemistry games to learn about elements, compounds and the Periodic Table: elemental periodica, compoundica and groupica. **Journal Chemical Education**, v. 91, n. 4, p. 531-535, 2014.

CHENG, Meng-Tzu et al. An educational game for learning human immunology: what do students learn and how do they perceive? **British Journal of Educational Technology**, v. 45, n. 5, p. 820-833, 2014.

DANQUAH, Frank Osei; ASIAMAH, Bright Korankye; TWUMASI, Martinson Ankrah. The unique motivational factors affecting teachers' performance among senior high schools in Kumasi Metropolis. **International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences**, v. 9, n. 2, p. 414-432, 2019.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Rio de Janeiro: Papyrus, 160 p., 2010.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

FACIONE, Peter; CROSSETTIC, Maria da Graça Oliveira; RIEGELD, Fernando. Pensamento Crítico Holístico no Processo Diagnóstico de Enfermagem. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, UFRGS, v. 38, n. 3, p.1-2, 2017.

FELDKERCHER, Nadiane. Jovens Doutores em Início da Carreira Docente. **Ensino em Re-vista**, v. 27, n. 1, p. 333-350, 2020.

FRANÇA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rubia Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Ressignificar a Formação Docente na Relação com as Experiências Vividas. **Revista FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 219-234, 2020.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão, **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012.

GHEDIN, Evandro. (Org.). **Teorias Psicológicas do Ensino-Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GRUSCHKA, Andreas. Teoria crítica e pesquisa empírica em Educação: a escola e a sala de aula. **CONSTELACIONES: Revista de teoria crítica**, Argentina, UNIR, n. 6, p. 3-31, 2014.

GUERREIRO, António et al. Comunicação na sala de aula: a perspectiva do ensino exploratória da matemática, **Revista Zetetiké**, Campinas, v. 23, n. 44, p. 279-295, 2015.

HIGAI, Elza de Fátima Ribeiro et al. Avaliação do processo pedagógico em metodologia de aprendizagem ativa. In: **5 Congresso Iberoamericano de Pesquisa Qualitativa**. Portugal, v.1, p. 270-278, 2016.

JUSTINE, Nairuba. **Motivational Practices and Teachers' Performance in Jinja Municipality Secondary Schools**, Jinja District, Uganda. ERIC Clearinghouse Publisher, 2011.

LIMA, João Paulo Resende de; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Tornando-se Professor: análise do processo de construção da identidade docente dos professores de contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 12, n. 2, p. 59-80. 2019.

MA, Jiani; WEN, Qin. Understanding International Student's In-class Learning Experiences in Chinese Higher Education Institutions. **Journal Higher Education Research & Development**, v. 37, n. 6, p. 1186-1200, 2018.

MARTINS, Sónia Matilde Pinto Correia; FERNANDES, Elsa Maria dos Santos. *Robots como ferramenta pedagógica nos primeiros anos: a aprendizagem como participação*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em *Educação*, v. 20, n. 61, p. 333-358, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. Aprendizagem significativa na escola. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, Rio Grande do Sul, UFRGS, v. 6, n. 3, p. 70-78, 2016.

MELO, Edilaine Andrade et al. A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: dificuldades e desafios. **Scientia Plena**, Aracaju, UFS v. 8, n. 10, p. 1-8. 2012.

MENDES, Andréia Almeida et al. A percepção dos estudantes do curso de administração a respeito do processo de implantação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem: o desenvolvimento da aprendizagem significativa. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 15, n. 2, p. 182-192, 2017.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Débora Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, 2016.

MORALES, Maria Elisa Navarro; LONDOÑO, Roberto. Inverted Classroom Teaching in the First-year Design Studio, a Case Study. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 5, p. 2651-2666, 2018.

NAGIB, Leonardo de Rezende Costa; SILVA, Denise Mendes da. Adoção de Metodologias Ativas e sua Relação com o Ciclo de Vida e a Qualificação Docente no Ensino de Graduação em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 31, n. 82, p. 145-164, 2019.

NEVES, Fábio Fernandes; PAZIN-FILHO, Antônio. Construindo cenários de simulação: pérolas e armadilhas. **Scientia Medica**. São Carlos, UFSCar, v. 28, n. 1, p. 1-8, 2018.

NEVES, Vivian de Carvalho Reis; KOIFMAN, Lilian. Formação em saúde através da inserção em cenários de prática profissional: perfil de egressos. **Diversitates International Journal**, Rio de Janeiro, UFF, v. 10, n. 2, p. 29-43, 2018.

OLIVEIRA, Wendel Cristian de; SILVA, Flávia Gonçalves da. Alienação, sofrimento e adoecimento do professor na educação básica. **Revista LABOR**, Fortaleza/CE, v. 1, n. 13, p. 7-27, 2015.

OSMAN, David J; WARNER, Jayce R. Measuring teacher motivation: the missing link between professional development and practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 92, p. 1-12, 2020.

PAIS, Heloisa Mirian Vieira et al. A contribuição da ludicidade no ensino de ciências para o ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1024-1035, 2019.

PERDIGÃO, Ana Maria. “Cenas da Vida Real”: O *role-playing* e a simulação em contexto de aulas práticas laboratoriais no ensino de Enfermagem. **Indagatio Didactica**, Aveiro, Universidade de Aveiro, v. 9, n. 1, 2017.

QUEIROZ, Eliete Lima de. O professor do Ensino Superior e o Caminho da Profissionalidade no Início da Carreira Docente. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2017.

RAHMAWATI, Yuli; TAYLOR, Peter Charles. Moments of critical realization and appreciation: a transformative chemistry teacher reflects. **Journal Reflective Practice: international and multidisciplinary perspectives**, v. 16, n. 1, p. 31-42, 2015.

SERRA, Juan Carlos. Profesores principiantes y los nuevos desafíos de las instituciones educativas. In: **Congreso sobre profesores principiantes e inserción profesional en la docência**. Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIASA; lessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, São Paulo, FMRP, n. 3, v. 47, p. 284-289, 2014.

VALERJEVNA, Krasilnikova Natalja et al. Inverted Classroom as Innovative International Educational Technology in Teaching Doctors in Global Challenges Era. **Advances in Economics, Business and Management Research**, v. 131, p. 755-760, 2020.

VIEIRA, Marta Neves Campanelli Marçal; PANUNCIO-PINTO, Maria Paula. A Metodologia da Problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. **Medicina**, v. 48, n. 3, p. 241-248, 2015.