

METODOLOGIAS ATIVAS E INCLUSÃO

Alice Gritti, Cláudia Ap. Manzoli de Oliveira, Marília Fernanda Galli.

Resumo

Este artigo incentiva a revisão de práticas tradicionais de ensino e discute possibilidades de metodologias ativas na educação, especialmente as metodologias ativas em problemas com a inclusão. Ambas tem um ideal favorável às necessidades da educação e podem gerar práticas docentes inovadoras no contexto da formação profissional, superando limitações dos modelos tradicionais de ensino. Colocar a inclusão dentro da escola como ela é hoje é um equívoco. E outro erro é querer resolver os problemas que a inclusão traz a partir de soluções de um paradigma educacional, que é um paradigma excludente, já que nosso modelo de escola ainda aponta para a exclusão. Nesta pesquisa, pretende-se levantar apenas alguns questionamentos que possam contribuir para a problematização de um tema que vem sendo tratado entre inúmeros teóricos, os quais comungam a ideia de que se faz necessário rever a formação do professor, para que ocorra a transformação dos saberes e das práticas educacionais proporcionando um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão, metodologias ativas, educação.

1. Introdução

Todas as tentativas de tornar o planeta um espaço de convivência e sobrevivência dignas para todos se têm deparado com exclusões econômicas, políticas e culturais que são, no mínimo, desesperadoras. Continuam a existir escravos, crianças prostituídas, pessoas de todas as raças e idades que se alimentam de lixo, sem acesso aos bens materiais e culturais mínimos. São muitos, inumeráveis, os excluídos.

Temos o direito, entretanto, de pensar um mundo e um Brasil melhor para todos. A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral. Incluir a criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, não significa apenas colocar mais uma carteira no local. Exige mudanças radicais de professores.

No intuito de contribuir para o surgimento de uma educação verdadeiramente menos excludente, elaboramos esta pesquisa, seguindo o princípio de que a escola inclusiva é aquela, que se organiza para atender os alunos ditos “normais”, mas também os portadores de deficiências. O principal suporte está centrado na existência de uma equipe multidisciplinar eficiente e no preparo e na metodologia do corpo docente.

É necessário reavaliar a formação do professor sobre esse enfoque de incluir o aluno "especial" no ensino regular, com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de aluno portador de necessidades educacionais especiais e a postura do professor diante deste desafio. Fica claro que não somente o aluno “especial” necessita de adaptação como também o professor necessita adaptar-se para poder atender a inclusão.

A expressão “Metodologias Ativas” pode parecer novidade para o professor que atua no campo da educação. Mas, pelo menos em suas formas mais simples, os professores conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão. O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem.

2. Educação inclusiva

A inclusão é um termo muito recente, especialmente quando associado à deficiência e à escola. Acredita-se, portanto, que se deve reforçar a necessidade de uma busca de maiores referências sobre o termo, para se estender o que está acontecendo dentro da escola, em nome da educação inclusiva. É importante perceber que a educação inclusiva está muito ligada à educação especial. “Ela foi vista, num primeiro momento como uma inovação de educação especial, mas, progressivamente, foi expandindo-se em todo o contexto educativo como tentativa de que uma educação de qualidade alcançasse a todos” (SÁNCHEZ, 2005, p. 08).

Nas últimas décadas e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração.

É sabido que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências (SANT'ANA, 2005).

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, conforme mencionam O'Donoghue e Chalmers (2000), quais sejam: a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa (O'CONNOR; JENKINS, 1996); a adaptação ou (re)construção de currículos; o

uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional (MANTOAN, 1997). Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular.

Contudo, cabe lembrar que muitas dessas sugestões já estavam presentes na literatura educacional antes do surgimento da orientação inclusiva, mas que, em alguns casos, foram (re) direcionadas a partir dos princípios da inclusão (SANT'ANA, 2005).

Como se pode observar, teóricos e profissionais da Educação afirmam que a formação de professores voltada para a educação inclusiva não deve ser pensada isoladamente, mas inserida na discussão ampla de formação dos profissionais de educação em geral. Portanto, a educação inclusiva impõe novas exigências aos sistemas educacionais. A preparação dos professores do ensino regular para atender os que chegam à escola como os alunos com necessidades educacionais especiais, é uma medida imprescindível para que se possa oferecer a eles um atendimento compatível com suas reais necessidades.

No Brasil, há uma integração da criança de forma não planejada ou incipiente. Não há apoio especializado ou recursos educacionais que atendam as necessidades especiais em todas as instituições. Os professores não se sentem preparados para lidar com os casos de inclusão, e embora a lei proponha “a educação para todos”, e historicamente se pode perceber que estão ocorrendo progressos em relação aos deficientes, ainda assim há um longo caminho a ser percorrido para que o discurso sobre a inclusão e a integração não fique apenas no campo das ideias. Integrar é realizar estratégias pedagógicas para que uma pessoa com deficiência tenha acesso a um sistema de educação que corresponda às suas capacidades intelectuais e motoras.

Estas estratégias pedagógicas devem ser implantadas dentro do grupo de pares ditos “normais”, com idade cronológica equivalente à destes, permanecendo todo o tempo na classe dita “comum”. Esta concepção de integração nada contém de inusitado, já que retoma sensivelmente a definição de KAUFMAN, et al. (1975, p. 12): “A integração, educativa e social de crianças especiais com seus pares normais é aquela que ocorre a partir de um processo constante de planejamento de intervenções e de uma programação individualizada e de uma clara divisão de responsabilidades para cada um dos membros”.

A medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino.

No entanto, autores como GOFFREDO (1992) e MANZINI (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além

de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

Na inclusão educacional torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional (SANT'ANA, 2005).

A Educação Inclusiva tornou-se um campo polêmico por várias razões. Uma das principais é sem dúvida a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas.

O discurso da inclusão ou “a ideologia da Inclusão” (CORREIA, 2003) não tem frequentemente uma expressão empírica e por vezes fala-se mais da Educação Inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos” enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. Recentemente se afirmou que “é preciso não invocar o nome da Inclusão em vão” tentando “mapear” esta distância entre os discursos e as práticas.

3. As novas exigências educacionais – Metodologias ativas

Sabe-se que as novas exigências de formação dos professores apresentadas pelas novas realidades contemporâneas estão nos rodeando com os olhares voltados para os requisitos de uma qualidade de ensino para todos, orientados por uma perspectiva emancipadora.

De acordo com SOUZA (2002, p. 117), “Novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática as novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos diversos universos culturais dos meios de comunicação”.

O novo professor necessita de uma cultura geral mais ampla, capacidade de aprender a aprender, competência para saber fazer, ser e conhecer, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informal e saber utilizar recursos tecnológicos necessários como a informática e os meios de comunicação que atualmente são os mais acessíveis. De acordo com Skliar (1997, p. 81),

Acredita-se que a qualificação e competência dos professores devem ser revistas e para isso, verifica-se que as mesmas estão vistas com grande impacto, pois há educadores entusiasmados com as novas perspectivas educacionais de uma suposta aliança entre os interesses empresariais e o aumento da oferta de formação geral para a população na direção de uma educação equalizadora, que repercute como uma transformação geral da sociedade nas escolas e nos trabalhos dos professores com critérios amplos de qualidade com uma estratégia de superação das desigualdades sociais para atender efetivamente a todos e não somente a uma minoria privilegiada.

Ainda segundo Skliar (1997, p. 29),

[...] o professor além de precisar de uma sólida cultura geral, necessita de um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em outras áreas do conhecimento incorporando novas tecnologias de acordo com o quadro de transformações sociais que requer um novo modelo de produção e desenvolvimento tecnológico.

O que gera uma nova visão da instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma nova mudança para todos os profissionais da educação. É preciso que o planejamento escolar se realize pela reflexão constante do educador na ação, antes, durante e após sua prática pedagógica.

O uso de expressões como “qualificação”, “competência”, “formação profissional”, ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais. Estas são utilizadas em momentos históricos, oriundas de visões teóricas. As constantes inovações que ocorrem na área da educação requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Segundo Souza (2002, p. 81),

Em suma a nova era requer um profissional da educação diferente, que seja autônomo, que possa tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática. Hoje, a profissão docente já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico, ela exerce outras funções como: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais. Isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

A formação profissional é um processo, uma conquista diária, que exige disciplina e esforço incessante, sistemático, na busca de caminhos, de transformação de sua prática, de superação de dificuldades: é preciso aprender sempre.

No Magistério, o processo de ensino aprendizagem é um momento privilegiado, onde devem ocorrer a reflexão, a análise, a transformação e o aprimoramento do desempenho de todos os profissionais da educação, a partir de um esforço coletivo para a concretização da vontade político-pedagógica de melhorar a qualidade da educação no Brasil. De acordo com Rodrigues (2003, p. 79),

Daí surge a importância sobre a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo e as dúvidas, a falta de certeza e a divergência são aspectos ligados com que o profissional da educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor.

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos elementos centrais do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional.

Segundo Carvalho (2003, p. 51), “É preciso que o aluno desde o momento que tenha ingressado no curso, precisa integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda teoria”. Significa assim, tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. Segundo Carvalho (2003, p. 52),

Além de repensar o sistema de formação inicial e continuada, o esforço na profissionalização do professorado implicaria um vigoroso programa de aplicações financeiras dos governos em formação continuada, especialmente visando um Programa Nacional de Requalificação Profissional de Professores.

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político diante de valores éticos e morais.

Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância para a docência à aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa e com a comunidade que envolve a educação.

À medida que houve a democratização ao acesso ao ensino fundamental foi ficando mais evidente o fenômeno da seletividade da escola, analisado a partir de das taxas de repetência e de evasão escolar. Todavia ainda persistem em grande parte do país os altos índices de repetência e de evasão da população de baixa renda. Vários estudos foram sendo realizados nesta última década, oferecendo mais detalhes sobre o fenômeno da repetência e da evasão escolar dos alunos. Para Souza (2002, p. 89),

Definir uma nova identidade profissional do educador necessita de uma escola que colabore nos processos de ensino, no sentido de incorporar uma significação social da profissão, das tradições das práticas consagradas, confrontando as teorias e as práticas na construção de uma nova teoria. Existe uma visão que o mundo educacional está adormecido e que precisa começar a almejar por espaços mais amplos e renovados, com tecnologias e soluções institucionais novas.

A ênfase dos argumentos concentra-se na necessidade de uma reorganização institucional dos sistemas de ensino fundamental que possibilite o fortalecimento da organização escolar por meio de uma descentralização do sistema que devolva as escolas à responsabilidade pelos resultados obtidos e, conseqüentemente, maior autonomia, sendo que a necessidade de mudanças na organização e no funcionamento das escolas vem sendo incorporada por diversas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O novo professor precisaria, no mínimo, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informal, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. Por outro lado, melhorar a qualidade da oferta dos serviços educacionais, com critérios externos e internos de qualidade, como uma das estratégias de superação das desigualdades sociais e para atender efetivamente a todos e não somente uma minoria privilegiada.

Conclui-se, portanto, que o professor necessita refletir sobre sua atuação, incorporando ao seu conhecimento uma reflexão sobre o seu papel na sociedade, como formador de futuros membros de uma sociedade que se torna cada vez mais desigual nos aspectos: econômicos, políticos, culturais e profissionais.

Diante das transformações que vem correndo na educação e na sociedade em geral, o professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências encontradas no seu caminho.

E a escola por mais que seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Cabe a

escola também se atentar para o seu papel de formar cidadãos críticos, reflexivos, capazes de interferir criticamente na realidade social para transformá-la e não somente para integrar-se ao mercado de trabalho.

A expressão aprendizagem ativa, que pode ser entendida também como aprendizagem significativa, é usada de forma vaga e imprecisa. Intuitivamente, professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa. Muitos consideram que o aluno está sempre ativamente envolvido enquanto assiste a uma aula expositiva. Entretanto, pesquisas da ciência cognitiva sugerem que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir, para ter uma aprendizagem efetiva (MEYERS; JONES, 1993).

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação.

Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996).

É importante notar que aprendizagem ativa se refere a estratégias para ativar o aluno. O professor, em princípio, está (ou deveria estar) em uma posição ativa ao ensinar, pois tem de recorrer a seus estudos, selecionar informação, escolher terminologia adequada, explicar um conhecimento de diferentes formas, fazer relações, comparações, analogias etc.

Subtende-se que, se o professor aplica o mesmo plano de aula dezenas de vezes, sem inovações, é provável que, neste caso, sua exposição se torne rotineira, automática e, logicamente, terá um caráter passivo e não ativo.

Pesquisas mostram que a aprendizagem ativa é uma estratégia de ensino muito eficaz, independentemente do assunto, quando comparada com os métodos de ensino tradicionais, como aula expositiva. Com métodos ativos, os alunos assimilam maior volume de conteúdo, retêm a informação por mais tempo e aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer (SILBERMAN, 1996).

A experiência indica que a aprendizagem é mais significativa com as metodologias ativas de aprendizagem. Além disso, os alunos que vivenciam esse método adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas; melhoram o relacionamento com os colegas, aprendem a se expressar melhor oralmente e por escrito, adquirem gosto para resolver problemas e vivenciam situações que requerem tomar decisões por conta própria, reforçando a autonomia no pensar e no atuar (RIBEIRO, 2005).

A educação profissional oferece muitas oportunidades de aplicar metodologias ativas de aprendizagem nas diferentes áreas de formação profissional.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham uma preocupação, porém, não se pode afirmar que são uniformes tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos; assim, identificam-se diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais.

Dessa forma, analisa-se, aqui, o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem a partir de uma revisão integrativa da literatura, com objetivos específicos:

- I) identificar os cenários de uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem;
- II) verificar as modalidades e estratégias de operacionalização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem; e,
- III) determinar os benefícios e desafios do uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

As tendências do século XXI indicam que a característica central da educação é o deslocamento do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico (GADOTTI, 2000).

A educação ocorre durante a vida inteira, constituindo um processo que não é neutro. Um estudo propôs quatro pilares do conhecimento e da formação continuada, considerados norteadores:

- I) aprender a conhecer;
- II) aprender a fazer;
- III) aprender a conviver; e,
- IV) aprender a ser.

Eles apontam um novo rumo para as propostas educativas e exprimem necessidades de atualização das metodologias educacionais diante da atual realidade. O processo de ensino estabelece uma relação diferenciada com o educando, onde se observa uma trajetória de construção do saber e promoção da aprendizagem. Trata-se de uma relação “que ativa o processo de aprendizagem em função de capacidades particulares a adquirir.

A questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar ao aprender. O vínculo entre aprendizagem e ensino não é causal, ou seja, o ensino não causa a aprendizagem nem desenvolve novas capacidades que podem levar à aprendizagem. Ensinar e aprender estão vinculados ontologicamente, assim, “a significação do ensino depende do sentido que se dá à aprendizagem e a significação da aprendizagem depende das atividades geradas pelo ensino (SAINT-ONGE, 2001).

Compreende-se que a aprendizagem necessita do saber reconstruído pelo próprio sujeito e não simplesmente reproduzido de modo mecânico e acrítico. Até recentemente, observava-se pequena preocupação em relação às metodologias de ensino e acerca das consequências de seu uso.

Destaca-se, aqui, uma célebre frase que traduz essa questão: “enquanto os conteúdos do ensino informam, os métodos de ensino formam. Isso porque essa opção metodológica “pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver (BORDENAVE, PEREIRA, 1995).

A metodologia utilizada pelo educador pode ensinar o educando a “ser livre ou submisso, seguro ou inseguro; disciplinado ou desordenado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo (BORDENAVE, PEREIRA, 1995).

O ensino e a aprendizagem ganham caráter dialético, isto é, de constante movimento e construção por aqueles que o fazem, onde ensinar está diretamente relacionado com o aprender: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo (FREIRE, 1987).

O ensino exige rigor metodológico; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeidade das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e elevação da identidade cultural.

Essas características atribuídas ao ensino se somam e são norteadoras de uma proposta educacional que recusa a educação e o ensino por uma visão simplória e, aqui, vista como errônea do ensino como mera transmissão de conhecimentos (FREIRE, 2008).

Quando o professor planeja sua atuação em sala de aula, adota uma postura de estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos (FREIRE, 1987).

Essa conotação de ensino precisa ser compartilhada não apenas pelo professor, mas pelos alunos envolvidos no ensinar aprender; além de uma compreensão, essa proposta de ensino exige constante presença e vivência. O ensinar exige a consciência do inacabamento, da infinidade do processo de conhecer; onde a curiosidade e a postura ativa do educando são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Alcança-se, então, a ideia de educação problematizadora em oposição à noção de educação bancária. Esse movimento não é de “enchimento” dos educandos com um conhecimento imposto; o caminho da educação problematizadora implica que o educando possa desenvolver seu processo de compreensão e captação do mundo em sua relação com a realidade em transformação. Indica-se algumas das principais propostas que se inserem em uma perspectiva de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

A ideia de uma educação problematizadora ou libertadora sugere a transformação do próprio processo de conhecer, nesse momento, insere-se a proposta da resolução de problemas como caminho para a construção do saber significativo.

Compreende-se que a aprendizagem ocorre como resultado do desafio de uma situação-problema, assim, “a aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão ‘sincrética’ ou global do problema a uma visão ‘analítica’ do mesmo – através de sua teorização – para chegar a uma ‘síntese’ provisória, que equivale à compreensão (BORDENAVE, PEREIRA, 1995).

Esse movimento de resolução de problemas exige a participação de professores e alunos de forma ativa durante todo o processo, cujo resultado final é, de fato, construído e a aprendizagem mostra-se significativa para os sujeitos protagonistas da ação (BERBEL, 2011).

As possibilidades para desenvolver metodologias ativas de ensino-aprendizagem são múltiplas, outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros.

Entende-se que todas as alternativas de metodologias ativas colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e/ou superá-los.

Há diferentes possibilidades de operacionalização das metodologias ativas. Compreende-se a categoria de metodologias ativas como campo de aplicação de diferentes processos de ensino aprendizagem já bem delineados, o círculo de cultura, entre outros.

O professor pode criar diferentes estratégias para obter o máximo de benefícios com as metodologias ativas para a formação de seus alunos. O compartilhamento dessas estratégias se mostra de grande interesse para os profissionais da saúde, de modo a contribuir com as reflexões e a visualização das potencialidades pedagógicas de tais metodologias.

4. Conclusão

Diante do exposto, nota-se que existe uma grande dificuldade e complexidade para se determinar as causas do surgimento de um distúrbio de comportamento e aprendizagem em uma criança. Tomar consciência desta realidade e familiarizar-se com os princípios básicos da teoria da aprendizagem, bem

como com as técnicas de modificação de conduta, pode ser uma ferramenta útil para a tarefa pedagógica, mas se faz especialmente necessário na presença em aula de crianças com estes problemas.

Um conteúdo importante do papel social das pessoas constitui suas relações afetivas e familiares. Mas mesmo estas relações encontram-se intensamente condicionadas pela posição e posto da pessoa no sistema de trabalho. A integração escolar de alunos com necessidades educacionais especiais somente é possível em um determinado tipo de centro educacional, aberto à diversidade, capaz de adequar seus recursos e metodologias não somente aos alunos que, tradicionalmente, têm sido considerados deficientes, mas também àqueles que requeiram qualquer tipo de resposta individual de caráter transitório ou permanente. A educação especial, definida em capítulo específico da LDB, se constitui, ainda, uma perspectiva integradora e democratizante na nova concepção curricular. Assim, procura superar a abordagem das leis anteriores, que acentuavam o caráter de marginalização dessa modalidade de educação. E para atender às necessidades do aluno de ensino especial, o Estado deve assegurar:

- Currículos adequados, com conteúdo, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas;
- Terminalidade para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental;
- Aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado;
- Professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade;
- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Apesar da pequena prevalência de uso dessas metodologias, elas também foram descritas em outros cursos e espaços. Foram apresentadas múltiplas modalidades e estratégias de operacionalização das metodologias ativas de ensino aprendizagem.

Os benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem envolvem o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa.

Como desafios do uso dessas metodologias constatou-se a mudança sistema tradicional, a necessidade de garantir a formação do profissional educador, a questão de abordar todos os conhecimentos

essenciais esperados e a dificuldade de articulação com os profissionais do campo necessários em algumas modalidades de operacionalização.

O uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode ocorrer em diferentes cenários de educação, com múltiplas formas de aplicação e benefícios altamente desejados na área da educação.

Segue-se afirmando a importância dessas metodologias como potenciais ferramentas para os profissionais da educação em diferentes áreas do conhecimento que buscam romper com modelos de ensino tradicional e eliminar os efeitos colaterais deste. Reconhece-se, aqui, os limites da pesquisa quanto à própria amostragem. Indica-se a necessidade de novas investigações sobre a classificação dos modelos de aplicação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a fim de esclarecer e validar diferentes estratégias de aplicação e facilitar a expansão e disseminação desse método, que se mostra tão eficaz e benéfico para o processo de ensino aprendizagem.

Referências

ARANHA, M.S. **Inclusão Social e Municipalização**. IN: MANZINI, E.J. Educação Especial: Temas Atuais. Marília: UNESP Publicações, 2000.

BERBEL, N.A.N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface Comun Saúde Educ. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>, acesso em 15/06/2022.

BERBEL, N.A.N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina Ciências Sociais e Humanas. 2011; Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf, acesso em 20/06/2022.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 16. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

BONWELL, C.C.; EISON, J.A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, DC: Eric Digests, 1991. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED340272.pdf>. Acesso em: 17/06/2019.

CARVALHO, R.E. **Temas em Educação Especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CORREIA, J.A. **A Construção Político-Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo**. IN: RODRIGUES, David (Org.). Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo/Brasília (DF): Cortez/Unesco; 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2008.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação. São Paulo Perspectivas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 15/06/2022.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E. et al. **Capacitação de Professores: Primeiro Passo para uma Educação Inclusiva**. IN: MARQUENZINE, M. Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: UEL, 1998.

GOFFREDO, V. **Integração ou Segregação? O Discurso e a Prática das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro**. Integração, v. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.

KAUFMAN, M.J.; GOTTLIEB, J.; AGARD, J.A. **Mainstreaming: toward an explication of construct.** *Focus on Exceptional Children*, v. 7, n. 3, p. 1-12, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

MANTOAN, M.T. **Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: que Formação para Professores?** IN: MANTOAN, M.T. (Org.). *A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema.* São Paulo: Memnon, 1997.

MANZINI, E.F. **Quais as Expectativas com Relação à Inclusão Escolar do Ponto de Vista do Educador? Temas sobre desenvolvimento,** v. 7, n.42, p. 52-54, 1999.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil - História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MEYERS, C.; JONES, T.B. **Promoting active learning.** San Francisco: Jossey Bass, 1993.

O'CONNOR, R.E.; JENKINS, J.R. **Cooperative learning as an inclusion strategy: A closer look.** *Exceptionality*, v. 6, n.1, p. 29-51, 1996.

RIBEIRO, R.C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia.** Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2005.

RODRIGUES, M.F.A. **A Estimulação da Criança Especial em Casa.** São Paulo: Ática, 2003.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é e como se faz.** 2. ed. São Paulo: Loyola; 2001.

SANCHEZ, P.A. **A Educação Inclusiva: um Meio de Construir Escolas para todos no Século XXI.** IN: MEC. *Inclusão: Revista de Educação Especial.* Secretaria da Educação Especial, v. 1, n.1, out. 2005.

SANT'ANA, I.M. **Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores.** *Psicologia em estudo*, Maringá. PR, v. 10, n. 2, maio/ago. 2005.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject.** Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMITH, D.D. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Â.M.C. **A Criança Especial.** São Paulo: Roca, 2002.