

Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Formação Didático-Pedagógica de Professores em Administração

METODOLOGIAS ATIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE TURISMO DA UFPB À LUZ DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Resumo

Esta pesquisa visa explorar as formas pelas quais a Aprendizagem Significativa (AS) se manifesta no uso de metodologias ativas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) no bacharelado em Turismo oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Seguindo caminhos qualitativos, sob uma ótica exploratória, possui sua fundamentação teórica ancorada nos postulados do psicólogo estadunidense David Ausubel (1918-2008). Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas online semiestruturadas com sete docentes e um grupo focal com três discentes, todos ligados ao referido curso. O conjunto dessas informações foi trabalhado via análise de conteúdo, e os resultados observados sugeriram que os princípios da AS não são utilizados de forma taxativa nem entre os professores, nem nas percepções dos alunos sobre os processos de aprendizagem dos quais fazem parte. Com relação ao uso dessas metodologias ativas com o apoio dos AVA, percebeu-se que há uma maior inclinação, nas práticas docentes, para o desenvolvimento de propostas de ensino interacionistas, ou seja, que levam em consideração fatores ambientais e orgânicos como influenciadores das formações individuais. Por fim, os dados também sugerem que a dificuldade de operacionalização docente desses ambientes virtuais poderia ser minimizada se políticas institucionais de capacitação fossem mais fortemente aplicadas.

Palavras-chave: AVA, Metodologias Ativas, Aprendizagem significativa, Turismo.

Abstract

This thesis seeks to explore the ways in which Significant Learning (SL) manifests itself in the use of active methodologies and Virtual Learning Environments (VLE), in the undergraduate program in tourism offered by the Federal University of Paraíba (UFPB), Brazil. Following a qualitative methodology of exploratory nature, the theoretical framework is anchored in the postulates formulated by American psychologist David Ausubel (1918-2008). At the same time, we conducted online, semi-structured interviews with faculty, and one focus group with students from the program in question. The information gathered was then analyzed, via content analysis, and it revealed that the principles of SL were not applied by professors exhaustively, neither were they identified in students' perceptions of the learning processes of which they are part. Regarding the use of these active methodologies being facilitated by VLE, it was noticed that professors were more inclined toward developing interactionist teaching approaches, that is, in considering organic and environmental influencers in individuals' formation. Finally, the data suggest that difficulties in teaching through VLE could be minimized if institutional training policies were more strongly applied.

Keywords: VLE, active methodologies, meaningful learning, Tourism.

Introdução

No século XX, o Behaviorismo radical, liderado por Frederic Skinner, influenciou fortemente a educação, embora tenha sido criticado por sua ênfase na memorização passiva e baixa retenção (Borges et al., 2020; Bruscato; Baptista, 2021). Em contraste, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, surgida nos anos 1960, ofereceu uma abordagem mais sofisticada ao focar na retenção a longo prazo e na compreensão profunda dos conteúdos (Ausubel, 2003; Agra et al., 2019; Da Silva, 2020; Frasson; Laburú; De Freitas Zompero, 2019; Mubarok et al., 2022). Essa teoria destaca três elementos essenciais: o protagonismo do estudante, o potencial significativo do conteúdo e os conhecimentos prévios dos alunos.

Com o crescente uso de metodologias ativas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que compartilham conceitos com a aprendizagem significativa, surge a necessidade de avaliar como essas ferramentas impactam a aprendizagem. Assim, este artigo investiga como metodologias ativas, através dos AVA, favorecem a aprendizagem significativa entre os estudantes de Turismo da UFPB, buscando especificamente: identificar as metodologias de ensino empregadas, por meio dos AVA; verificar a dinâmica da mediação de ensino; averiguar as formas de organização e exposição do conteúdo e verificar as ações empreendidas sobre os conhecimentos prévios dos estudantes pelos docentes.

A aprendizagem significativa

A docência universitária no transcurso de sua prática no Brasil, principalmente, legitimou-se pela demonstração de conhecimento do professor na sua área de atuação em detrimento de uma reflexão sobre a qualidade da aprendizagem dos estudantes (Da Cunha, 2016). Isto é, entendia-se que atendido a esse critério, e por meio das exposições dos temas pelos professores, bem como pela memorização e replicação de conteúdo pelos estudantes, tecer-se-ia o conhecimento. Por outro lado, diante das mudanças sociais, evidenciou-se a necessidade de uma transposição dessa perspectiva de ensino, autocentrada no professor, para uma concepção educacional com ênfase na aprendizagem (Bezerra *et al.*, 2020).

Em contraposição a uma memorização de conteúdo de forma literal e arbitrária, concepção da abordagem behaviorista, David Ausubel buscou estabelecer os cenários, bem como as resultantes de uma aprendizagem adequada. Assim, sugeriu, como prisma, a teoria da aprendizagem significativa. Para o autor, a aprendizagem adequada é substancial, com elevado potencial de retenção, e sobretudo, detém sentido para o estudante (Ausubel, 2003).

Sob esse raciocínio, discorre-se que os elementos fundamentais para uma aprendizagem significativa residem no potencial significativo do conteúdo, isto é, em sua qualidade de transmissão e lógica de estruturação; no protagonismo do estudante em aprender; bem como, em conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do estudante, denominados subsunçores ou âncoras, aspecto central da aprendizagem significativa (Valadares, 2011). A partir dessa perspectiva, a dinâmica da aprendizagem se apresenta da seguinte forma: uma ideia nova produzirá um sentido de aprendizagem a partir de sua interação e grau de afinidade com ideias já estabelecidas.

O potencial significativo do conteúdo

O potencial significativo do conteúdo diz respeito a qualidade da organização e transmissão de materiais didáticos, pelos professores, de modo que sejam compreendidos pelos estudantes, portanto, assimiláveis na direção da aprendizagem significativa. Assim, as exposições dos conteúdos devem partir de um espectro mais amplo para um mais específico a partir de um detalhamento gradativo (Roessger; Daley; Hafez, 2018). Dessa forma, a complexidade dos conceitos abstratos é reduzida na medida em que cada etapa é superada. Então, a hierarquização das estruturas conceituais, de um determinado conteúdo, consiste em uma alternativa relevante para que incorra em uma aprendizagem significativa. Por outro lado, cabe reiterar a imprescindibilidade da consideração do que os estudantes já conhecem para que se conserve esse potencial significativo.

A estruturação de um conteúdo a partir de conceitos amplos, gerais, para específicos, implica em uma dinâmica que pode ser explicada por dois fatores que ocorrem simultaneamente: a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora (Ausubel, 2003). Assim, a diferenciação progressiva é o processo pelo qual cada parte da informação, disposta hierarquicamente, relaciona-se com o conhecimento preexistente. Já a reconciliação integradora diz respeito a ampliação do conhecimento a partir da superação de cada etapa, bem como da harmonização da compreensão, tendo em vista uma nova perspectiva que se estabelece no processo de aprendizagem, alterando, refinando e contrastando percepções e entendimentos de forma contínua e não linear (Lima *et al.*, 2017).

O Protagonismo do estudante

O protagonismo do estudante é essencial para uma aprendizagem significativa, impulsionado pela curiosidade e pelo desejo de descoberta. Sem essa motivação, a compreensão do conteúdo pode ser prejudicada, impedindo que o aluno desenvolva uma explicação própria e significativa do que aprendeu (Piaget, 1976; Moran, 2008; Ausubel, 2012). As decisões de ensino desempenham um papel crucial na promoção desse protagonismo, pois influenciam diretamente como o estudante transforma informação em conhecimento significativo, refletindo sobre a própria aprendizagem e as práticas do professor (Banihashem; Macfadyen, 2021). Ausubel (2003) destaca que o protagonismo envolve a capacidade do estudante de associar novos conteúdos ao conhecimento prévio e de se engajar ativamente no processo de aprendizagem, similar ao conceito de equilíbrio majorante de Piaget (1976).

Conhecimentos preexistentes dos estudantes

A teoria da aprendizagem significativa considera que, para haver domínio de um novo aprendizado, é imprescindível a existência de conhecimentos prévios, subsunçores, para a ampliação da estrutura cognitiva dos estudantes. Por outro lado, a formação necessária, que antecede o ingresso dos estudantes nas universidades, por vezes, é insatisfatória com inúmeras lacunas no que tange aos subsunçores, que são necessários para o acompanhamento das disciplinas e consequente desenvolvimento da AS. Certamente, existem diversas causas e abordagens que explicam essa consequência, por outro lado, seguindo a linha de raciocínio estabelecida nessa pesquisa, entende-se que a aprendizagem mecânica e a pretensão exclusiva em tirar boas notas e aprovação na disciplina, somadas ao modelo de ensino mecanicista, detêm influência sobre esse resultado (Santarosa, 2016).

Assim sendo, implica-se que em pouco tempo o conteúdo desaparece do domínio intelectual, diante da falta de clareza de suas aplicações, interrelações, flexibilizações conceituais etc. Sendo assim, isso pode ser conjecturado a partir da ausência, ou não exploração de subsunçores para a estruturação da aprendizagem, isto é, para sua ampliação (Ausubel 2003; Sunasuan; Songserm, 2021). É oportuno reafirmar que a teoria da aprendizagem significativa não despreza a aprendizagem por memorização, na verdade, concebe-se um continuum com a aprendizagem significativa. Inclusive, existem situações em que a aprendizagem por memorização é necessária, isto é, quando não há subsunçores para conectar o conhecimento pretendido, naquele momento (Novak, 2000).

Em outra perspectiva, diante da ausência de subsunçores adequados, frente aos novos conteúdos de aprendizagem, a teoria da AS propõe um conceito denominado de organizador prévio, que é uma estratégia de ensino que visa criar pontes entre o que o estudante sabe e o que precisa aprender. Nessa linha, sugere-se que analogias, metáforas, gráficos, texto, fotos, desenhos, frases, dentre outros, funcionam como conectores entre a nova informação e os conhecimentos preexistentes dos estudantes (Salvi; Alievi; Veiga, 2018). Cabe frisar, a exposição de ensino, por meio de organizadores prévios, apresenta-se de maneira abrangente, trata explicitamente o conteúdo e acontece em um momento introdutório (Agra *et al.*, 2019).

A mediação de ensino em Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)

A profusão de informações e as suas possibilidades de consumo on-line, bem como a ruptura da hierarquização do saber e a disjunção espaço-temporal, isto é, a não exclusividade de sincronização da presença física entre docentes e discentes no processo educativo apontam para as necessidades de revisões sobre o processo de ensino (Valente, 2019). Dessa forma, tendo em vista que os AVA têm por definição a organização e partilha de informações, bem como a comunicação entre professores e estudantes em um espaço on-line, faz-se conveniente as discussões relativas à implementação de aparatos e ambientes digitais concordantes com as especificidades de cada proposta de mediação de ensino, tanto quanto do perfil de cada turma. A partir disso, cabe ao docente ponderar e utilizar diversas metodologias de ensino a fim de que o estudante desenvolva a articulação de pensamento crítico e transformador da realidade.

Metodologias ativas de ensino e AVA

Buscou-se evidências dos resultados da aplicação das metodologias ativas, com o apoio de AVA, no contexto do ensino remoto, imposto pela crise sanitária recente, em diversas áreas de estudo de universidades públicas e privadas em alguns países, como por exemplo, apontados nos estudos de Khodaei *et al.*, (2022); O'Connor (2021); Torres *et al.*, (2021); Carter e Shakwa (2022).

Nessa conjuntura, houve indicativos de bons resultados de aprendizagem. Os estudos sugeriram uma maior cooperação e dialogicidade, bem como um maior protagonismo dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem. Já no que tange aos pontos negativos, constatou-se, em alguns casos, a não adaptação aos AVA e metodologias ativas, motivando-se pelas dificuldades de acesso à tecnologia, bem como nos cursos de saúde em que as aulas presenciais se mostraram mais adequadas. Já no tocante as metodologias ativas, notou-se alguns insucessos que foram explicados pela mediação inadequada dos professores, ou seja,

acompanhamento insuficiente do progresso de aprendizagem, poucos feedbacks e não gerenciamento do clima frente aos trabalhos realizados coletivamente.

Procedimentos metodológicos

Este artigo utilizou uma abordagem qualitativa para sua pesquisa, empregando entrevistas abertas com roteiro semiestruturado. Docentes do curso de Turismo da UFPB foram convidados a participar, com sete professores, dentre vinte e dois, aceitando contribuir, compartilhando suas percepções em resposta às perguntas do entrevistador. Adicionalmente, foi formado um grupo focal com três discentes dos terceiros, quintos e sétimos períodos do curso, para discutir e formar opiniões interativamente. Este método de coleta de dados é amplamente reconhecido nas ciências humanas, sociais e da saúde.

Foi solicitado permissão para gravar as entrevistas em áudio e vídeo, e todos os participantes consentiram. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados códigos, com "E" referindo-se aos professores e "G" aos alunos.

Para os roteiros das entrevistas, foi elaborado um questionário específico para cada dimensão da Teoria da Aprendizagem Significativa, abrangendo protagonismo do estudante, potencial significativo do conteúdo e conhecimento pré-existente do aluno. O questionário também considerou o impacto das metodologias ativas em ambientes virtuais de aprendizagem, visando explorar como essas metodologias influenciam a aprendizagem significativa no contexto digital.

Já a análise dos dados seguiu etapas rigorosas para capturar a realidade em movimento e permitir que os sujeitos se reconhecessem no relatório final, conforme Moraes (2003). Utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), para superar incertezas por meio de recortes textuais. Optou-se pela categorização, utilizando categorias a priori como potencial significativo, protagonismo na aprendizagem, conhecimentos prévios, metodologias e AVA. A análise envolveu leitura flutuante, identificação de unidades de registro, unidades de contexto e unidades de codificação. A análise foi realizada qualitativamente, com suporte de ferramentas como Excel, Word e recursos de automação de nuvem. As gravações foram feitas por meio de um recurso do Windows.

Resultados e discussão

Nesse momento, apresentar-se-ão os resultados, bem como as discussões provocadas pelos objetivos desse estudo.

As Percepções e definições de Aprendizagem

Aqui, o objetivo foi entender as noções conceituais de aprendizagem dos participantes. Entre os docentes, destacaram-se indicadores como transferência de saberes, processo gradativo, adequação, aplicação prática, memorização, troca, construção coletiva, capacidade cognitiva, senso crítico e retenção a longo prazo. Os discentes, por sua vez, focaram em capacidade cognitiva, processo gradativo e aplicação prática.

A teoria da Aprendizagem Significativa afirma que a aprendizagem envolve a reconfiguração da estrutura cognitiva com informações que tenham valor semântico. Assim, os indicadores encontrados nos docentes, com exceção de adequação,

processo gradativo, memorização e capacidade cognitiva, são reflexos do sucesso na exploração desses elementos, conforme discutido por Agra et al. (2019).

Tendo isso presente, encontrou-se, na fala de alguns docentes, convergência de entendimento de conceituação com a teoria da aprendizagem significativa, por exemplo, E1 expõe que

(...) alguém passa uma informação, ou tenta passar uma informação, como professor, para os alunos e os alunos compreendem (...) então, isso vai caracterizando o que nós chamamos... ele vai realmente assimilando, analisando o conceito e transformando esse conceito (...) A gente não, não considera elas como absorção absoluta, mas parte desta informação e a parte que a gente adquire, parte das informações, e agrega ao nosso conhecimento. Então, isso caracteriza aprendizagem-ensino (...).

Já E5 declara que

“(...) Aprendizagem para mim... é o uso da capacidade cognitiva daqueles indivíduos que estão em sala pra aprender o conteúdo que estou transmitindo, uma coisa é minha didática e outra é a aprendizagem deles, pra mim seria o uso da capacidade cognitiva deles (...).”

A partir desse prisma, a transmissão do conhecimento pode ser consolidada sob dois espectros, tanto de forma receptiva, ou seja, a absorção ocorre frente a um conteúdo em formato acabado; bem como por meio da descoberta, em que o docente apresenta questões com a finalidade do estudante alcançar conclusões e por fim assimilá-las (Pelizzari, 2002). Cabe aqui reforçar que ambas as alternativas incidirão sobre a aprendizagem significativa desde que os conhecimentos prévios e experiências dos estudantes detenham valor balizador diante de estratégias e métodos utilizados pelo docente.

Tendo isso em vista, há o favorecimento da retenção de conteúdo a longo prazo, poder criativo, senso crítico, percepção e análise da realidade, isto é, resultados da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Nessa linha, percebeu-se uma interseção entre as pretensões de ensino dos docentes e de aprendizagem pelos discentes.

Por outro lado, G2 explica a aprendizagem por meio da referência ao senso crítico:

“(...) as formas cognitivas que a gente tem, a princípio, cognitivas de absorver os conhecimentos que é passado pelo professor, criando habilidades e absorvendo aquele conteúdo que você vai construir criando os seus próprios conceitos (...).

Por sua vez, G1 faz alusão à aplicabilidade prática:

(...) então, assim, no turismo, logo quando iniciamos, quando eu iniciei estudar turismo, era uma ansiedade muito forte. Porque eu queria fazer mudanças, não só naquilo que eu ia aprender, mas também na minha própria prática (...).

Na mesma direção, para G3

(...) Todas as ferramentas e habilidades que são necessárias para aquela área do mercado de trabalho, na qual a gente escolheu. No caso do turismo (...).

Haja vista as pretensões de ensino e aprendizagem supracitadas, tecnologias e metodologias de ensino podem auxiliar na qualidade da aprendizagem significativa. Nessa direção, entende-se que no “ensino e aprendizagem os objetivos e os métodos de ensino são para favorecer uma aprendizagem, que supera a fixação de conteúdos e evolui para desenvolvimento de outros níveis de cognição” (Pereira *et al.*, 2020, p. 11).

As práticas metodológicas em AVA

Para compreender o uso das metodologias pelos docentes de turismo, foi feita a seguinte pergunta: Quais metodologias de ensino o(a) senhor(a) costuma utilizar? Explique as razões dessas escolhas. Paralelamente, também foram solicitadas aos discentes suas percepções sobre as metodologias aplicadas. Observou-se que todos os docentes entrevistados demonstraram uma preocupação em diversificar suas abordagens pedagógicas e em adotar metodologias ativas. A seguir, apresentamos algumas declarações para ilustrar o que disseram os entrevistados em resposta a pergunta:

E6 (...) tenho hoje realmente utilizado mais metodologias ativas, para além do filme que eu já utilizava e dos debates em sala, das exposições, em sala. Mas hoje eu uso alguns outros. Agora eu estou usando, por exemplo, um mapa mental. Tentei durante a pandemia, porém sem sucesso, painel de notícias e confesso que os meninos ficaram apáticos. Mas eu acho que no presencial talvez ele funcione melhor (...).

E7 (...) eu tinha isso, mas sempre transitei mais ou menos que a gente aprende na pós graduação, quem é de bacharelado, né? (...) você aprende a questão dos seminários e outras táticas em sala de aula ou dinâmicas que na hora você pensa ali para dar, né? Uma quebrada nas aulas expositivas e tal (...).

Na perspectiva dos estudantes de turismo no que tange as metodologias utilizadas, obteve-se o seguinte:

G1 (...) existe muitos professores abertos, mas outros professores que ainda dão uma aula engessada, não é?(...)

G2 (...) na aquelas aulas engessadas não aceitavam opinião, não é? Não, não, não, não se permitia ao aluno compartilhar algum exemplo... porque eu, como aluno, se um colega meu, ele... Ele quer compartilhar com uma aula, dando algum exemplo. Eu aprendo muito com a experiência dele, né? (...).

Nesse ponto, pôde-se observar que as intenções dos professores no uso de metodologias, conforme categorizadas, foram percebidas como positivas pelos estudantes. Ressalva-se que as críticas de engessamento das aulas, em sua maioria, foram direcionadas a docentes de outros departamentos que ministram aula para o Turismo, nessa perspectiva, não se pôde concluir se esse posicionamento estava correlacionado com algum tipo de receio dos estudantes em expor sua percepção, mesmo sendo informados que o sigilo seria assegurado. Aqui, cabe lembrar que existem linhas teóricas que sugerem que a motivação interna pode ser influenciada por fatores externos, nesse caso, pela metodologia de ensino (Decy; Ryan, 2000; Beluce; Oliveira, 2016).

Em seguida, perguntou-se aos docentes: Você acredita que o AVA é útil na sua rotina de ensino para que ocorra a aprendizagem? Por quê? Você poderia ilustrar alguma experiência, de preferência, recente? Realizou-se a mesma pergunta da perspectiva da aprendizagem para os estudantes. Os seguintes indicadores foram levantados: adaptação; desafios; dinâmico; flexibilidade; híbrido; importância; interação; mediação pedagógica; metodologia ativa; utilidade. Na percepção de alguns docentes e discentes os AVA auxiliam no processo de aprendizagem na medida em que são concatenados a modalidade presencial, isto é, de forma híbrida, sobretudo, pelo seu valor dinâmico e de utilidade, corroborando com Moran (2008). bem como respondeu E5:

(...) porque eu posso ter a flexibilidade de mudar as minhas aulas, né? Justamente por conta disso, né? Você tem, lógico. Faz aquele esqueleto e vai pensando, mas aí a dinâmica vai junto (...).

Por outro lado, os estudantes fizeram alusão a importância da presença física para a fluidez da interação, conforme G2:

(...), mas também tem as desvantagens. Por exemplo, uma dessas desvantagens é justamente essa questão da falta de interação humana dos alunos com os professores (...).

Já no tocante a utilização de metodologias por meio dos AVA, emergiram desafios de adequação e utilização da ferramenta como apoio para aprendizagem. Diante disso, duas visões podem ser consideradas no contexto atual, os AVA passaram a ser mais exploradas de forma instantânea e obrigatória de maneira integral na pandemia pela modalidade presencial. Outrossim, houve uma imposição do repensar das formas de ensino e aprendizagem por meio dos AVA.

As Formas de Estímulo Ao Protagonismo

As relações sociais, autonomia, e senso de capacidade também sustentam associação com o protagonismo do estudante (Deci; Ryan, 2000), bem como apresentam paralelos explicativos com a teoria da aprendizagem significativa sobre esse propósito. A partir dessa conjuntura, perguntou-se aos docentes: Em sua percepção, você consegue estimular a autonomia, senso de capacidade e relações sociais dos estudantes? Se sim, discorra sobre essa experiência. Se não, explique os seus motivos. Além disso, buscou-se o mesmo fundamento de investigação na percepção dos estudantes. Encontraram-se os seguintes indicadores relacionados a esses fatores, que foram levantados pelos docentes: formação cidadã; experiência acadêmica e de mercado; aprendizagem prática; responsabilização; maturidade; estímulo; trabalhos em grupo; academia/mercado de trabalho; errar/rediscutir; senso crítico; metodologia. Já os discentes realçaram a aprendizagem prática, metodologia e trabalhos em grupo. Um dos docentes realça o estímulo da autonomia como um pilar importante para a democracia, bem como com as implicações das relações sociais. Nessa linha, para E1:

(...) Sim, é importante. Eu acho que é importante isso porque o professor, ele não está na sala de aula, no meu ponto de vista, só para passar conteúdo para o aluno, até pelo fato de o curso de graduação, quando o aluno vai para a faculdade, ele vai é para a se formar, se formar como cidadão (...)

Já E2 ao propor o trabalho em grupo como fator para o desenvolvimento da autonomia, conserva os mesmos princípios, inclusive presentes nas falas de todos os docentes:

(...), mas no trabalho em grupo, ele vai ter que lidar com as diferenças. Ele vai ter que lidar com... somos um grupo e eu falo que isso é importante na vida, vai ter que trabalhar em grupo (...).

Além disso, um outro fator apontado pelas andragogia, também reforçado pela teoria da aprendizagem significativa é a maturidade do estudante diante do seu próprio processo de formação. Tal fator foi explicitado por um dos docentes:

E3 (...) então, você começa a dar ao aluno um caminho de autonomia. Você começa a fazer com que ele perceba a necessidade da autonomia, porque aquela coisa Magnun, é novamente uma crença particular, não é? É... autonomia, ninguém dá, certo?! Autonomia é você quem desenvolve, não é? (...).

Já na fala de um dos estudantes, percebeu-se convergência com esse entendimento, supondo-se que, “desejo de conhecimento”, diante do contexto, é sinônimo de protagonismo, assim, tem-se:

G2 (...) Cada um dá a sua opinião sobre um determinado assunto. Na [xxx] por exemplo, tinha muito dessa dinâmica o [xxx]. Também tinha uma proposta assim de jogos, que era uma metodologia, assim... mas que deixava a gente mais assim... aumenta, assim, o nosso desejo de conhecimento (...)

Acrescenta-se que isso corrobora com os estudos de Brandão, Cavalcante e Temoteo (2014), que buscaram compreender o processo de aprendizagem dos estudantes de turismo e hotelaria da UFPB sob a perspectiva andragógica, pois sugerem que os estudantes de turismo se percebem como propensos ao protagonismo sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como abertos e sensíveis às metodologias e mediação de ensino.

A Organização e a exposição de Conteúdos

A partir da leitura sobre aprendizagem significativa, Novak (1993) propôs os mapas conceituais, aceitos também como uma metodologia ativa (Gouvêa *et al.*, 2016). Esses mapas são uma forma gráfica de mapeamento de conteúdo, em que noções gerais desencadeiam noções específicas, à medida que palavras, verbos e termos-chave se interrelacionam. Diante disso, entende-se que esse princípio pode orientar tanto a organização de um conteúdo quanto sua exposição e assimilação pelo estudante. Por isso, nessa linha, perguntou-se aos docentes: Ao preparar o design da exposição dos conteúdos para aprendizagem, quais etapas e quais estratégias você considera? Na sua concepção, o AVA auxilia no processo, como? Se não, por quê? Para além disso, buscou-se entender a validade dessas estratégias na percepção dos estudantes. Averiguou-se, nas falas dos docentes, que o mapa conceitual não é utilizado, de forma taxativa, à luz de sua definição, para organização e exposição dos conteúdos. Além disso, os AVA não são utilizados sob os princípios investigados aqui. Por outro lado, notou-se elementos que o constitui em algumas práticas docentes. Por exemplo, E2 explica que

(...) Cada tema a gente pega conceito ou palavras chaves e trabalha esses conceitos chaves e as palavras chaves, mais fácil do aluno guardar esses termos, esses conceitos e a partir daí, ele desenvolver o conteúdo como um todo(...).

Sob as mesmas estratégias, E5 realça que

(...) vamos do todo. Acho que o embasamento teórico fundamental e eu parto para a construção dos slides, onde coloco pontuações-chave e algumas citações que eu acho importante desenvolver. É basicamente isso, muito imagem (...).

A disposição hierárquica de um conteúdo incorre na diferenciação progressiva, em que os elementos gerais, amplos, representam o núcleo da base intelectual e os específicos são ramificações. Concomitantemente, o conhecimento assimilado promove a reconciliação integradora, etapa que se caracteriza pela lucidez do estudante em comparar, analisar e criticar o seu próprio conhecimento. Os estudos de Sunasuan e Songserm (2021) sugerem um paralelismo conceitual, nesse ponto, entre a abordagem da teoria da aprendizagem significativa e os Processos Cognitivos descritos por Bloom (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar). Em outros termos, o sequenciamento lógico de um conteúdo, potencial significativo, detém implicações sobre os estágios da profundidade do seu domínio. Tais noções foram percebidas na fala de alguns dos docentes, E3:

(...) Eu Acredito, é... meu... meu planejamento está sempre em cima dessa dessas 3 questões aí. O objetivo, as competências que eu quero que o aluno adquira. Não é aquela famosa pergunta?... é ao final desta aula, o aluno vai ser capaz de, né? E a metodologia que aí é onde eu... aí eu vou escolher uma daquelas metodologias que eu falei lá atrás, eu prefiro a taxonomia de Bloom (...).

Já os estudantes reconheceram elementos do potencial significativo do conteúdo na abordagem de alguns professores, conforme expresso na fala de G3

“(...) tinha professores que você que seguiam a lógica que era dada. A introdução era mostrar os conceitos e depois que tratava com as opiniões E os conceitos que o aluno formava com o embasamento daquele conselho que está apresentado, segundo as literaturas, né? (...)”.

Por outro lado, no tocante a organização dos conteúdos, na qual entende-se deter implicações sobre o potencial significativo, G1 aponta que

“(...) outros não, era muito aleatórios, então você não conseguia meio que saber o qual seria o próximo assunto para a próxima aula. Então era meio do jeito deles, assim... e da boa vontade do tipo de conteúdo que eles queriam trazer para a sala de aula (...)”.

Em suas concepções sobre a aprendizagem significativa, Moran (2008) sugere que o potencial significativo de um conteúdo também tem relação com suas formas de transmissão por meio da utilização de vídeos, de imagens, no tipo de metodologia, aplicabilidade prática etc., ao passo que Ausubel (2003) se concentra, além da hierarquização do conteúdo, elemento central desse atributo, nas formas de linguagem, nos recursos linguísticos.

A avaliação diagnóstica dos subsunçores

Nesse t3pico, buscou-se compreender a explora33o dos conhecimentos pr3evios no transcurso das aulas de turismo. Por isso, perguntou-se aos docentes: Voc3e costuma realizar uma avalia33o diagn3ostica antes das apresenta33es tem3aticas, sobre o que os estudantes j3a sabem em rela33o ao conte3udo pretendido? Se sim, que estrat3egias voc3e utiliza? Procurou-se uma compreens3o, tamb3em, da perspectiva dos estudantes. Percebeu-se que h3a docentes que buscam de forma deliberada entender o que o estudante j3a conhece, como por exemplo E2:

“(...) eu lembro exatamente a avalia33o diagn3ostica, eu fiz com a turma do [XXX]. Eu peguei uma charge l3a, eu trabalhei quadrinhos tamb3em em sala de aula (...) Nesse dia trabalhei Mafalda (...)”

Na mesma dire33o, E6 sustenta a mesma preocupa33o

“(...) eu sempre tento perceber qual a percep33o deles do conte3udo que vou ministrar, at3e porque alguns dos conte3udos que vou ver com eles, eles j3a viram no m3edio, a gente estuda [XXX]. Ai tenho que puxar, lembrar, ver como foi visto no m3edio (...)”.

Por outro lado, E1 explica

“(...) eu procuro ver quais disciplinas que os alunos 3e j3a tiveram ou deveriam ter tido antes de estarem assistindo a minha disciplina vou l3a nos termos chaves novamente (...)”.

J3a outro docente exp3oe que E7

(...) 3e... ent3o... esses recursos, por exemplo, a nuvem de palavras, eu acho, eu acho, a nuvem de palavras muito legal. Eu sempre tento aplicar ela no primeiro dia da aula, porque... Porque voc3e est3a falando sobre a aquisi33o de conhecimento, a constru33o do conhecimento, n3e, da epistemologia [XXX] Ent3o, assim, 3e incoerente eu n3o falar de conhecimento de produ33o, de conhecimento sem saber do conhecimento pr3evio que o aluno tem sobre o tema (...).

A experi3encia dos estudantes 3e um elemento que traz indicativos dos seus conhecimentos preexistentes (Ausubel, 2003; Vygotsk, 1976). A partir da concep33o de um dos estudantes entrevistados, percebeu-se converg3encia com as abordagens de alguns professores, assim, G2 explica que

(...) Era perguntado ali no in3icio da aula, quando ia iniciar um assunto novo, fazia ali uma pr3e. Uma pr3e conceitua33o com base nos conceitos do aluno, at3e mesmo da experi3encia, n3o 3e?! Para poder passar o conceito”.

Para al3em disso, a posterior experi3encia relatada converge com o princ3ipio da aprendizagem significativa, em que o sentido ter3a car3ater substancial para o indiv3iduo na explora33o dos subsun3ores.

G2 (...), mas recentemente eu tive uma experi3encia que n3o foi agrad3avel nem para mim e nem para a turma. Que a professora quis falar de um assunto e ela perguntou: Voc3es sabem o que 3e [xxxx] a3i ningu3em sabia responder e ela foi agressiva: Me responda; em questionar, dizendo: voc3es est3o na quinta fase. E n3o sabem o que 3e [xxxx] S3o que se poderia at3e saber, eu entendo que at3e ent3o eu n3o sabia, mas eu s3o... Eu sabia, mas com outro significado 3e que seria um [xxxx] (...).

Por outro lado, G1 expõe uma perspectiva de não utilização dos conhecimentos prévios pelo docente:

“(…) Era simplesmente, ele entrava em sala de aula, falava, falava, falava, não buscava assim saber buscar o que cada aluno tinha a sua própria opinião não é, não se viam. Mas assim, dependia muito, muito de cada professor, de cada metodologia (…).

Perguntou-se aos docentes? E quando os estudantes não apresentam conhecimentos que tenham relação com a temática, você utiliza alguma estratégia? Qual? Você acredita que o AVA pode ser útil nesse processo, como? Buscou-se compreender, também, a percepção dos estudantes nessas questões.

E1 declara: “(…) eu diria assim, na internet, onde você tem uma informação que você queira que o aluno que tem a capacidade de absorção mais visual... então você traz vídeos do YouTube para que ele entenda (…)”.

Já E4 fala que: “(…) como estratégias, pra não dizer que não usei nada de novo, mas foi o AVA que permitiu, uso aquele jogo de palavras, o que você entendeu por isso? Daí eles jogam as palavras (…)”.

Percebeu-se alguns desafios de aplicação tanto pela utilização dos organizadores prévios, bem como pelo a utilização dos AVA, tanto pelo discentes como pelas docentes. Além disso, a análise dos depoimentos dos docentes sugere como a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel pode ser aplicada para compreender e aprimorar as estratégias pedagógicas no contexto do ensino mediado por tecnologias. O uso de vídeos e jogos interativos no AVA demonstra uma preocupação em conectar o novo conhecimento aos saberes prévios dos alunos, além de fornecer ferramentas que facilitam a construção de significados de forma ativa e dinâmica. Assim, o AVA não é apenas um recurso adicional, mas um elemento central para promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa, especialmente em contextos onde os conhecimentos prévios dos alunos são limitados ou insuficientes.

Conclusão

A aprendizagem é um fenômeno complexo que depende de inúmeros fatores. Teorias educacionais buscam continuamente adaptar-se às mudanças sociais e tecnológicas para melhorar a formação dos estudantes. Embora apresentem divergências, essas teorias não são excludentes e, ao contrário, se complementam em diversos aspectos. Não existem soluções universais para os problemas da educação, o que justifica a importância de uma abordagem teórica diversificada e experimental na prática pedagógica. Pode-se vislumbrar os docentes como "mecânicos do intelecto", ajustando suas estratégias de ensino às demandas cognitivas dos alunos.

No curso de turismo da UFPB, a teoria da aprendizagem significativa foi analisada em relação ao uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e das metodologias ativas de ensino. Concluiu-se que, embora elementos dessa teoria sejam considerados importantes, tanto por professores quanto por alunos, sua aplicação integral ainda enfrenta desafios. Aspectos como o protagonismo do estudante são mais enfatizados, enquanto outros elementos, como os conhecimentos prévios e potencial significativo do conteúdo são menos explorados devido às limitações estruturais e metodológicas.

Os docentes entrevistados destacaram o valor das metodologias ativas, que promovem interações sociais e a participação ativa dos alunos. No entanto, a utilização eficaz dos AVA ainda é limitada por dificuldades técnicas e falta de treinamento. Para melhorar a aprendizagem significativa, é necessário um maior entendimento e exploração dos recursos dos AVA, além de uma melhor integração dessas ferramentas com as metodologias de ensino presencial.

Por fim, a pesquisa ressalta a necessidade de mais estudos sobre a prática de ensino no curso superior de turismo, considerando as diversas teorias educacionais e suas implicações práticas.

Referências

AGRA, Glenda et al. Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 72, p. 248-255, 2019.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. **Lisboa: Plátano**, v. 1, 2003.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, p. 225, 1977.

BEZERRA, Kelianny Pinheiro et al. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.

BORGES, Juliana Rosa Alves et al. O pensamento de Skinner e o processo de ensino-aprendizagem da matemática. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 39, 2020.

BRANDÃO, Jammilly Mikaela Fagundes; CAVALCANTE, Erica Dayane Chaves; TEMOTEO, Joelma Abrantes Guedes. O processo de aprendizagem de estudantes de turismo e hotelaria sob a perspectiva andragógica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 8, n. 3, p. 531-551, 2014.

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260035, 2021.

DA CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016.

DA SILVA, João Batista. David Ausubel's Theory of Meaningful Learning: an analysis of the necessary conditions. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. 3, 2020

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

FRASSON, Fernanda; LABURÚ, Carlos Eduardo; DE FREITAS ZOMPERO, Andréia. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: Uma

releitura da Teoria Ausubeliana. *Revista Contexto & Educação*, v. 34, n. 108, p. 303-318, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MORAES, Roque. “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva”. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em**, v. 1, n. 08, 2008.
MUBAROK, Husni et al. Meaningful Learning Model: The Impact on Students' Reading Comprehension. *Journal of Educational and Social Research*, v. 12, n. 1, p. 346-346, 2022.

NOVAK, Joseph D. Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. **International Journal of Personal Construct Psychology**, v. 6, n. 2, p. 167-193, 1993.

NOVAK, Joseph. **Aprender, Criar e Utilizar o Conhecimento**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

O'CONNOR, Noëlle. Using active learning strategies on travel and tourism higher education programmes in Ireland. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 29, p. 100326, 2021.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PEREIRA, Jackeline Camargos et al. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa: Processo Educativo no Ensino em Saúde. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 11-19, 2021.

PIAGET, Jean. Piaget's theory. In: **Piaget and his school**. Springer, Berlin, Heidelberg, 1976.

ROESSGER, Kevin M.; DALEY, Barbara J.; HAFEZ, Duaa A. Effects of teaching concept mapping using practice, feedback, and relational framing. **Learning and Instruction**, v. 54, p. 11-21, 2018.

SALVI, Rosana Figueiredo; ALIEVI, Alan Alves; VEIGA, Léia Aparecida. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 9, n. 16, p. 121-134, jan./jun. 2018.

SANTAROSA, Maria Cecília Pereira. Os lugares da Matemática na física e suas dificuldades contextuais: implicações para um sistema de ensino integrado. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 1, p. 215-235, 2016.

SUNASUAN, Piyawan; SONGSERM, Ubonwan. Using Advance Organizer Model to Influence the Meaningful Learning of New Concepts for ESL Learners in a

Collaborative Classroom. **Arab World English Journal (AWEJ) Volume**, v. 12, 2021.

TORRES, Estephany Abigail Rojas et al. Pedagogical Proposal for Developing Soft Skills in Psychology Students at a Private University in Lima. **LINGUISTICA ANTVERPIENSIA**, p. 6114-6134, 2021.

VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.