



III FÓRUM DE
EDUCAÇÃO
Região Metropolitana
do Vale do Paraíba

III CONISE
III Congresso Internacional
Salesiano de Educação



4º Seminário
PIBID

Direitos Humanos e Formação de Professores:
tensões, desafios e propostas



Utilização de júri simulado com duas turmas do curso de Medicina Veterinária – Estudo de caso

Me. Luan Gavião Prado, FEPI, luangprado@gmail.com; Moisés Moreira da Silva,
UNIFATEA, mm.moisesmoreira@gmail.com

Políticas públicas, formação de professores: educação, cidadania e inclusão social

Resumo

Atualmente, a procura pela formação de um sujeito crítico e reflexivo, principalmente nos cursos voltados para a saúde, é uma preocupação dos professores do ensino superior. Para que se alcance este objetivo, novas metodologias têm sido empregadas no intuito de se formar pessoas preocupadas com a sociedade e com sua atuação como futuros profissionais. Com essa visão, as metodologias ativas se colocam como alternativas na formação destes profissionais e dentre estas metodologias, o júri simulado contribui como processo que garante a participação ativa do aluno que se torna o principal sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Os professores dos cursos de Medicina Veterinária se preocupam muito com a formação técnica de seus alunos, muitas vezes se esquecendo da formação humana, crítica e reflexiva. Tendo esta situação como ponto de partida, o presente trabalho tem por objetivo relatar a utilização de metodologia ativa, o júri simulado, em duas turmas do curso de Medicina Veterinária de uma instituição de ensino superior privada no estado de Minas Gerais. Ainda, é objetivo do trabalho, mostrar as adaptações necessárias à metodologia para que sua utilização seja factível dentro do contexto das instituições de ensino superior privadas e do próprio ensino superior e também ressaltar as diferenças de abordagem entre os estudantes no início do curso de Medicina Veterinária e os estudantes no último ano do curso.

Palavras-chave: Veterinária. Ensino Superior. Júri Simulado. Metodologias ativas.

Abstract

Nowadays, the aim of making a critical and reflexive person, mainly in health sciences courses, is a concern of all teachers of superior education. To accomplish this objective, new methodologies are being used to form people concerned about society and their professional performance in the future. With this new vision, active methodologies have been proposed as an alternative to form the professionals and out of all the new active methodologies, simulated juries contribute as a process that guarantees active participation of the student and it becomes the main character of the teaching and learning process. Veterinary medicine's professors are too worried about forming technical practitioners despite of human and critical formations of their students. Using this as the starting point, the aim of this work is to report the use of active methodology, the simulated jury, with 2 grades of the Veterinary Medicine's course at a private superior education institution in the south of Minas Gerais and show the necessary adaptations of the methodology to make the usage more feasible in the private superior education institution context and highlight the differences between the students of the second and the last year of the course.

Key-words: Veterinary. Superior Education. Simulated jury. Active methodologies.

1. Introdução

Atualmente há uma necessidade da formação de profissionais críticos e reflexivos nos cursos superiores, mas para isso há a necessidade de uma nova abordagem dos professores e profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem destes alunos (GIL, 2013; APERIBENSE *et al.*, 2014).

Segundo Kleber e Trevisan (2010) as pessoas buscam o ensino superior como uma ferramenta que lhe permitirá realização pessoal e conseqüentemente maior empregabilidade e maiores salários, mesmo que ele não se empenhe e vá atrás dos meios necessários para isso. Assim, cabe também ao professor, instigar nos seus alunos essa busca por novos conhecimentos, sem que isso se torne maçante e chato.

Metodologias ativas são técnicas que podem ser utilizadas pelos professores como forma de despertar nos alunos o espírito crítico e reflexivo que hoje se torna cada vez mais necessário para uma boa prática profissional e melhor inserção no mercado de trabalho (GIL, 2006; GIL, 2013). As simulações são estratégias que levam aos alunos a experimentarem algum aspecto da realidade e assumirem papéis existentes na vida real (GIL, 2013).

O júri simulado, como metodologia ativa, apresenta uma interdisciplinaridade e instiga aos alunos uma abordagem crítica, reflexiva e filosófica acerca de temas considerados polêmicos e que possuem real inserção da vida profissional dos futuros profissionais que estão no ensino superior (APERIBENSE *et al.*, 2014).

Segundo Silva (2011) para a formação de um médico veterinário há o

objetivo de formar um indivíduo conhecedor de várias áreas de atuação dentro desta profissão e que pode escolher uma delas, o curso superior oferece aulas teóricas e práticas que envolvem raciocínio lógico, capacidade de abstração, além do treinamento de habilidades corporais necessárias para a realização de tarefas de inseminação artificial, cirurgias etc. (Silva, 2011, p. 76).

Pode-se perceber que em nenhum momento a autora cita a formação de alunos e profissionais críticos e reflexivos, com preocupações reais acerca da sociedade e dos problemas da mesma. A autora ainda considera que o professor, dentro dos cursos de Medicina Veterinária possui como função primordial a transmissão dos conhecimentos, conceito básico presente na escola tradicional (MARTINS, 2012).

O objetivo do presente trabalho é relatar a utilização de metodologia ativa, o júri simulado, em duas turmas do curso de Medicina Veterinária de uma instituição de ensino superior privada no estado de Minas Gerais. Ainda, é objetivo do trabalho, mostrar as adaptações necessárias à metodologia para que sua utilização seja factível dentro do contexto das instituições de ensino superior privadas e do próprio ensino superior e também ressaltar as diferenças de abordagem entre os estudantes no início do curso de Medicina Veterinária e os estudantes no último ano do curso.

2. Referencial teórico

2.1 Metodologias ativas

Segundo Bastos (2006) metodologias ativas são consideradas “processos interativos de conhecimento, análises, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas com finalidade de encontrar soluções para um problema”. Ainda Berbel (2011) afirma que as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, desafios advindos das atividades essenciais da prática social” (BERBEL, 2011, p. 29).

Há, na formação de profissionais da saúde, uma preocupação na formação de pessoas e profissionais que consigam separar cabeça e corpo, emoções da razão fazendo com que os alunos acabem por apenas receber os conteúdos das disciplinas sem que haja uma visão crítica dos mesmos, e, para que sejam formadas essas visões críticas, é necessário que haja curiosidade, vontade de aprender, fazer e mudar. Assim a utilização de metodologias ativas torna-se uma ferramenta importante na formação destes alunos (MITRE *et al.*, 2008).

Há então, para que se alcance os objetivos finais destas metodologias, que se trabalhe sempre pensando na autonomia dos alunos, que eles sejam capazes de serem os autores de seu aprendizado, acreditando-se que sejam capazes de se autogerenciar e autorgerenciar (MITRE *et al.*, 2008; BERBEL, 2011).

O aluno é um sujeito histórico, com seus conhecimentos anteriores, com suas perspectivas de mundo e sociedade e encara os problemas da “forma que aprendeu”, nesse aspecto, os professores, ao usarem metodologias ativas tornam-se mediadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, não sendo mais os responsáveis por

“passarem a matéria aos alunos” (BERBEL, 2011). Assim, “os hábitos são aprendidos para serem utilizados na ação e os conhecimentos para guiar a ação” (BERBEL, 2011, p. 26).

Existem inúmeras possibilidades de se utilizar as metodologias ativas no ensino superior, algumas exigem menos preparação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, já outras exigem total dedicação, principalmente dos alunos para que os objetivos propostos sejam alcançados. É importante que o professor, ao propor uma metodologia ativa e diferente do que os alunos estão acostumados, tenha em mente quais os objetivos a serem alcançados por aquela turma e que haverá diferentes interpretações, comentários, comprometimento dos alunos em relação à prática proposta (GIL, 2006; MITRE *et al.*, 2008; GIL, 2013; BERBEL, 2011)

Segundo Gil (2013) alguns questionamentos que passam pela cabeça dos professores quando estes optam por metodologias que dão maior importância à aprendizagem e à formação humana dos alunos são “Quais as expectativas dos alunos?” “Em que medida determinado aprendizado será significativo para os alunos?” “Que estratégias serão mais adequadas para facilitar o aprendizado dos alunos?” (GIL, 2013, p. 29). Estas são perguntas que estarão sempre presentes e devem ser respondidas pelos professores como forma de auto avaliação em relação à utilização de novas metodologias.

O autor ainda ressalta a importância da utilização destas metodologias como estratégias de ensino-aprendizagem, que se encaixem no contexto da turma e da instituição de ensino. Muitos professores acabam por utilizar estas diferentes abordagens apenas pelo desejo de diversificar sem saber se são ou não adequadas ao seu propósito como professor. Outros, por medo ou por desconhecimento das bases teóricas acabam por não as utilizar, mantendo a tradicional aula expositiva, maçante, com um grande número de alunos desinteressados (GIL, 2006; GIL, 2013).

Marin *et al.* (2010) apresentam dados de uma pesquisa realizada com estudantes do curso de Medicina que utilizam metodologias ativas como parte do seu processo de ensino-aprendizagem. O autor salienta, em seus resultados, que muitos alunos sentem dificuldade com as mudanças abruptas que muitas vezes ocorrem quando os professores se decidem por utilizar metodologias ativas em sala de aula, muitas vezes como única estratégia de ensino-aprendizagem. Um dos problemas apontados pelos

autores é a súbita mudança dos alunos de seres passivos para seres ativos e responsáveis pela própria aprendizagem, sem antes haver um preparo ou estimulação por parte dos professores e das instituições de ensino superior.

Não se deve incitar nos alunos envolvidos qualquer tipo de competição e deve-se evitar as avaliações utilizando apenas notas para controle externo, a maior preocupação de todos os envolvidos deve ser na formação de um profissional preparado para exercer sua profissão. Assim, as avaliações feitas a partir das metodologias ativas devem ser formativas não sendo fontes de ansiedade e estresse para professores e alunos (GIL, 2006; MARIN *et al.*, 2010; BERBEL, 2011).

2.2 Júri Simulado

O estudante do ensino superior precisa despertar suas curiosidades e pontos de vista em relação às suas expectativas como profissional que será após o término de sua graduação e há a necessidade de desenvolver o senso crítico destes alunos.

Alves (2008) escreveu

Pois havia no fundo do mar uma colônia de ostras, muitas ostras. Eram ostras felizes. Sabia-se que eram ostras felizes porque de dentro de suas conchas saía uma delicada melodia, música aquática, como se fosse um canto gregoriano, todas cantando a mesma música. Com uma exceção: de uma ostra solitária que fazia um solo solitário (...). As ostras felizes se riam dela e diziam: “Ela não sai da sua depressão...”. Não era depressão. Era dor. (...) Assim, enquanto cantava seu canto triste, o seu corpo fazia o trabalho – por causa da dor que o grão de areia lhe causava. (...) Apenas a ostra sofredora fizera uma pérola”. (ALVES, 2008)

O grão de areia deve ser esta dúvida, esta curiosidade, esta vontade de aprender que leva ao aluno a vontade de mudar.

Gomes *et al.* (2010) propõem que se deve colocar o aluno como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, dando a ele todos os conceitos e preceitos para que o mesmo tenha autonomia e responsabilidade. É importante ressaltar que essa mudança do foco do professor para o aluno, no processo de ensino-aprendizagem não tira do professor sua responsabilidade como mediador deste processo.

Nessa visão e nesta perspectiva, o júri simulado apresenta-se como uma alternativa importante para colocar o aluno como centro do processo. Existe ainda, uma preocupação da utilização deste recurso no ensino superior, pois, pode ser visto, principalmente pelos estudantes, como uma forma de brincadeira ou como uma alternativa para que o professor não realize suas tarefas (GOMES *et al.*, 2010; GIL, 2013).

Gil (2013) sugere que esta estratégia de ensino não se transforme ou evolua para alguma forma de psicoterapia, uma vez que se utiliza de situações diárias e de ocorrência na vida dos alunos e da sociedade.

O mesmo autor ainda pontua os principais objetivos a serem alcançados por alunos e professores durante a utilização desta metodologia, são eles,

estimular a reflexão acerca de determinados problemas; promover um clima de descontração entre os alunos; favorecer o autoconhecimento; desenvolver empatia; analisar situações de conflito; desenvolver atitudes específicas; e desenvolver habilidades específicas. (GIL, 2013, p. 86)

O professor deve-se atentar ao tema utilizado ao propor uma prática como o júri simulado, esse deve estar de acordo com o vivenciado pelos estudantes, o que garantirá maior estímulo e envolvimento dos mesmos. Durante todo o desenvolvimento do trabalho o professor deverá agir como um intermediador, garantindo acesso dos alunos às informações necessárias para a construção dos conhecimentos necessários para a produção dos argumentos que serão utilizados durante o júri (VIEIRA, MELO E BERNARDO, 2014)

A proposta deve possibilitar aos alunos assumir diferentes papéis ao longo de suas realizações, variando entre acusação, defesa, jurado e expectador, isto garantirá ao aluno um maior aproveitamento da metodologia e permitirá apreensão dos conteúdos trabalhados ao longo dos juris (VIEIRA, MELO E BERNARDO, 2014). Segundo os mesmos autores essa rotatividade entre papéis refletiu numa produção discursiva argumentativa diversificada e de qualidade. E ainda concluem que a utilização desta metodologia garante que os estudantes consigam desenvolver habilidades, como o gerenciamento de argumentos, mesmo quando defendem posições as quais se colocariam contrários, se não estivessem participando de um júri simulado.

3. Metodologia

Foram realizados três júris simulados com alunos de graduação do curso de Medicina Veterinária, em períodos letivos distintos, terceiro e nono períodos nas disciplinas de Microbiologia Veterinária e Equideocultura.

Algumas adaptações foram necessárias para que a metodologia pudesse atingir as todos os alunos de cada período como a não determinação de um número máximo de alunos para os grupos de defesa e acusação e a designação de um número ímpar de alunos para o grupo de jurados. Ambas as turmas apresentavam um grande número de alunos, aproximadamente 60 alunos em cada, gerando grandes grupos de defesa, acusação e jurados.

Foram propostos temas considerados polêmicos como a utilização de antibióticos, utilização de animais de tração e as provas equestres, com maior ênfase para a vaquejada. Foi dado aos alunos um período de duas a três semanas para que os mesmos pudessem preparar suas argumentações. Foi indicado que os estudantes procurassem trabalhos científicos bem como notícias e leis que regessem os temas a serem discutidos no próximo momento da metodologia proposta.

Durante a execução do júri simulado, o professor das disciplinas assumiu o papel de juiz e os temas propostos foram os réus, cada grupo de alunos, os de acusação e os de defesa, tiveram 30 minutos para exporem seus argumentos e a cada grupo foi dado vinte minutos para que pudessem realizar suas réplicas. Após as exposições, todos se ausentaram da sala de aula, com exceção para o professor, com intuito de avaliar os alunos, e os membros do jurado, para que discutissem entre si o tema e apontassem um veredicto.

Durante todo o momento foi realizada avaliação individual e do grupo utilizando-se anotações sobre a participação de cada aluno, entrosamento dos grupos, pesquisa e utilização correta dos dados, postura frente às falas dos colegas. Após a realização do júri e da revelação do veredicto, houve uma conversa entre professor e alunos para discussão e análise da metodologia proposta a fim de se avaliar a utilização desta metodologia ativa dentro do contexto do curso de Medicina Veterinária

4. Resultados e discussão

Observou-se que os alunos tiveram um grande empenho em realizar pesquisa sobre o tema proposto, principalmente para os alunos do início do curso de Medicina Veterinária, devido a uma maior curiosidade sobre o tema, visto que, no terceiro período, os alunos ainda não têm tanto contato com as disciplinas profissionalizantes. A possibilidade de entrar em contato com temas como tratamento de doenças de animais trouxe aos alunos uma maior vontade de ir atrás do assunto proposto, a utilização de antibióticos em Medicina Veterinária (APERIBENSE *et al.*, 2014).

Estes mesmo alunos levaram para o momento diferentes formas de apresentação do tema, como a utilização de entrevistas com outros profissionais da área e outros professores a fim de mostrar os malefícios do uso indiscriminado de antibióticos, a designação de um estudante como o advogado de defesa, para que ele pudesse fazer toda a apresentação dos dados, enquanto os colegas faziam anotações e pesquisas para complementar a fala do aluno advogado. Pode-se observar uma maior facilidade de trabalho em grupo e entrosamento entre os alunos do terceiro período, provavelmente por estarem mais motivados e com maiores expectativas em relação ao trabalho proposto (APERIBENSE *et al.*, 2014).

Observou-se também que em ambas as turmas, os grupos foram feitos de acordo com as relações sociais já preestabelecidas dentro das turmas, não havendo uma interação entre os diferentes grupos. O que não interferiu com a qualidade das pesquisas e da apresentação dos dados, provavelmente pela maior proximidade entre os integrantes dos grupos. Além disso, devido ao grande número de estudantes por turma, os grupos ficaram muito grandes, o que levou a uma divisão interna dos grupos e a realização das pesquisas em apresentação dos dados segregada, principalmente entre os alunos do nono período. Fato explicado pelo maior tempo de convivência destes alunos e uma maior estabilidade dos grupos formados dentro das turmas (CARVALHO *et al.*, 2012).

Durante a avaliação das atividades, na conversa entre alunos e professor, foi dada a chance de cada aluno para falar e colocar os principais pontos positivos e negativos da proposta e o quanto ela havia colaborado para a aprendizagem dos mesmos. Falas como “*Quando será o próximo júri?*”, “*Temos que falar de temas mais polêmicos para que as discussões sejam mais acaloradas*”, “*Aprendi muito sobre as leis e normativas*”, entre outras, se repetiram nas duas turmas avaliadas.

O pouco tempo para a realização da atividade proposta, os grandes grupos e a separação dentro dos próprios grupos foram os principais pontos negativos levantados pelos estudantes de ambas as turmas. Atualmente, as aulas contando com apenas 50 minutos de duração no ensino superior tem sido um ponto estrangulador para os professores utilizarem novas metodologias que fujam das propostas da escola tradicional, de transmissão e assimilação dos conteúdos. Esta situação torna-se ainda pior devido aos números elevados de alunos por turmas, principalmente em instituições de ensino superior privadas, que necessitam de um número maior de alunos para poder se manterem (MARTINS, 2012; NOGUEIRA E LEAL, 2015).

A necessidade de buscar por conta própria, a possibilidade de ensinar o colega e/ou aprender dele os temas propostos, a leitura de leis e normativas foram os principais pontos positivos levantados pelos alunos. Tornar-se o principal agente de sua aprendizagem proporciona ao aluno um maior prazer e realização e conseqüentemente, maior apreensão do conteúdo a ser trabalhado.

A possibilidade de leitura de leis e normativas, da forma que os alunos considerem mais proveitosa e menos massiva para eles, pode ser uma alternativa na apresentação destes conteúdos, de extrema importância na prática profissional futura destes alunos.

5. Conclusão

A utilização dos júris simulados no curso de medicina veterinária possibilita a criação de um ambiente verossímil para a discussão e assimilação de conteúdos teóricos antes apresentados de forma cansativa e pouco produtiva. Nota-se que diferentes assuntos podem ser adaptados à essa metodologia sem perder a consistência e importância dos conceitos a serem aprendidos pelos alunos, pelo contrário, o protagonismo do estudante na obtenção da informação transforma e garante um caráter produtivo no que diz respeito à assimilação dos conteúdos discutidos em sala de aula.

As abordagens feitas pelos alunos de diferentes períodos também são percebidas pelo professor de maneira interessante, levando em consideração os diferentes públicos aos quais a metodologia pode ser aplicada. Possibilita ao professor angariar informações e percepções referentes às diversas turmas que venham a trabalhar com os júris simulados e criar estratégias específicas para cada grupo de alunos. Desta

forma, o professor tem mais subsídios para tornar a escolha e abordagem dos temas mais eficaz e produtiva.

Referências

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 276 p. 2008.

APERIBENSE, P. G. G. S.; VIEIRA, G. O.; CURTINHAS, S. *et al.* O uso de metodologias ativas na formação do profissional enfermeiro – Tribunal do júri simulado: uma experiência de sucesso. In: Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, Buenos Aires. **Resumo de Trabalhos**. Buenos Aires, 2014.

BASTOS, C. C. *Metodologias ativas*. 2006. Disponível em:
<<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>.
Acesso em 27/07/2017.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25 – 40, 2011.

CARVALHO, A. N. C.; SALANI, C. J.; ALLEMBRANDT, D. *et al.* **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: Intersaberes. 175 p. 2012.

GIL, A. C. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas. 283 p. 2006.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 122 p. 2013.

- GOMES, M. P. C.; RIBEIRO, V. M. B.; MONTEIRO, D. M. *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudante. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 181 – 198, 2010.
- KLEBER, K.; TREVISAN, L. (Org.). **Produzindo capital humano**. São Paulo:Editora Cultura. 177 p. 2010.
- MARIN, M. J. S; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B. *et al.* Aspectos das fortalezas e das fragilidades no uso de metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 1, p.
- MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba:Intersaberes. 96 p. 2012.
- MITRE, A. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI DE MENDONÇA, J. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação de profissionais em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, suple. 2, p. 2133 – 2144, 2008.
- NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem**. 2 ed. Curitiba:Intersaberes. 270 p., 2015.
- SILVA, A. R. C. Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos de medicina veterinária. In: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Org.) **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2011, 173 p. 13 – 20, 2010.