

9.1 Conceituação

Há uma série de estratégias que têm em comum o fato de simular algum aspecto da realidade. Nessas estratégias, genericamente denominadas simulações, os alunos assumem papéis existentes na vida real e comportam-se de acordo com eles. As conseqüências do desempenho desses papéis são percebidas pelos alunos, que são solicitados a refletir a esse respeito. São, portanto, estratégias que colocam o aluno bem próximo de situações reais e que possibilitam um *feedback* imediato acerca das conseqüências de seus comportamentos, atitudes e decisões.

As simulações tendem a ser bem aceitas pelos alunos, pois, de modo geral, trazem certo grau de satisfação aos participantes. E, por terem sido incorporadas ao ensino superior há relativamente pouco tempo, são reconhecidas como estratégias modernas.

Essas razões, associadas a experiências que demonstram a sua eficiência, fazem com que as simulações sejam vistas como estratégias adequadas para uma série de objetivos. Entretanto, sua utilização no ensino superior nem sempre se faz de forma adequada. Como as simulações são muito bem aceitas pelos alunos, muitas vezes sua escolha por parte do professor se dá mais em virtude do clima que se cria em sala de aula do que por qualquer outra razão de ordem pedagógica.

Naturalmente, a visão moderna de educação preconiza um clima agradável em sala de aula e não há nenhum inconveniente em “aprender brincando”. Todavia, é preciso ficar claro que simulações não são brinquedos e que, se o professor as utiliza basicamente para promover entretenimento, está fazendo mau uso dessa estratégia.

Também cabe lembrar que algumas modalidades de simulação conduzem a certa catarse. Por essa razão, podem evoluir para alguma forma de psicoterapia, o que é inconveniente, pois as simulações em sala de aula têm uma finalidade essencialmente pedagógica.

9.2 Aplicações das simulações

As simulações no ensino podem ser utilizadas para alcançar inúmeros objetivos. Seu uso tem sido mais freqüente em programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal do que na educação formal. Isso porque os objetivos do treinamento e desenvolvimento são mais imediatos; referem-se a tarefas correspondentes ao próprio cargo do treinando. Assim, para muitas situações, a simulação aparece como a estratégia mais adequada. Há alguns tipos de treinamento, com objetivos predominantemente psicomotores, que requerem mesmo a utilização de simuladores. É o caso, por exemplo, do treinamento para pilotos. Nesse caso, o treinando é colocado num simulador de vôo que apresenta um painel semelhante ao de um avião e é solicitado a comportar-se exatamente como se estivesse dirigindo um avião.

No ensino superior, o uso de simulações é mais restrito, pois seus objetivos, de modo geral, são mais amplos, não se referindo a tarefas tão específicas. Pode-se dizer que as simulações no ensino superior dirigem-se mais a objetivos situados no domínio afetivo, ou seja, têm em vista sobretudo o desenvolvimento de atitudes dos alunos.

Convém, pois, ao professor que, ao se decidir pelo uso de algum tipo de simulação, esteja seguro de que essa estratégia será adequada aos objetivos que pretende alcançar.

Os principais objetivos para os quais se recomenda algum tipo de simulação são:

- estimular a reflexão acerca de determinado problema;
- promover um clima de descontração entre os alunos;
- favorecer o autoconhecimento;
- desenvolver a empatia;
- analisar situações de conflito;
- desenvolver atitudes específicas; e
- desenvolver habilidades específicas.

9.3 Modalidades de simulações

As estratégias que podem ser designadas como simulações são em grande número. E, naturalmente, podem ser classificadas segundo diversos critérios. Assim, num primeiro momento é possível classificá-las em três grandes grupos: simulação homem-máquina, simulação homem-computador e simulação com pessoas. Cada um desses grupos, por sua vez, enseja sua subdivisão em grupos menores.

Está fora dos objetivos deste livro proceder a uma classificação rigorosa das simulações. Primeiramente porque os conceitos utilizados para designá-las nem sempre possibilitam identificar onde começa e onde termina um ou outro tipo de simulação. E depois porque as simulações são mais aplicáveis no treinamento de pessoal do que

no ensino superior. Assim, serão considerados aqui quatro tipos de simulação que de alguma forma são aplicáveis ao ensino superior: demonstração, processo do incidente, estudo de caso e dramatização.

9.3.1 Demonstração

A demonstração é a mais antiga de todas as estratégias de ensino usadas pelo homem. De modo bem amplo, refere-se à comprovação de qualquer coisa por meio de raciocínio concludente. Assim, a demonstração envolve tanto a comprovação teórica ou prática de um enunciado ou de uma teoria quanto a revelação dos procedimentos necessários para a execução de uma tarefa qualquer.

Neste último sentido é que a demonstração pode ser entendida como uma forma de simulação.

Enquanto estratégia de ensino, a demonstração aplica-se mais ao ensino de habilidades manuais ou de processos rotineiros. É, portanto, mais recomendada quando se deseja alcançar objetivos no domínio psicomotor.

A demonstração, por ser uma estratégia bastante simples e de certa forma natural, tende a ser desenvolvida freqüentemente de maneira informal. Porém, para evitar o dispêndio de tempo e de material, bem como para garantir maior racionalidade do seu desenvolvimento, convém que a demonstração se faça de maneira planejada, o que envolve as fases:

- a) **Preparação:** nessa primeira fase, o professor elabora o plano da demonstração, prevendo todos os recursos necessários, bem como a forma de dirigir a atenção dos alunos para aquilo que irão aprender.
- b) **Apresentação:** aqui o professor mostra e explica as operações necessárias para a execução da tarefa. Convém lembrar que limitar-se a dizer as coisas não é ensinar. O professor consciente demonstra as operações devagar, passo a passo. Depois disso, ou em intervalos entre as partes da demonstração, chama a atenção para alguns aspectos que os alunos podem não descobrir por si mesmos. Previne contra os erros mais comuns, salientando os *pontos-chaves*. Também faz perguntas que forçam os alunos a pensar e a descobrir coisas sobre a operação por si mesmos.
- c) **Aplicação:** nessa fase, o professor leva os alunos a repetir a demonstração e a corrigir seus erros, quando for o caso.
- d) **Verificação da aprendizagem:** nessa última fase, o professor deixa os alunos por conta própria, a fim de verificar se conseguem executar a tarefa.

A análise das fases do seu desenvolvimento deixa claro que a demonstração só pode ser desenvolvida adequadamente em pequenos grupos. Em classes numerosas, o professor tem condições apenas de proceder à apresentação. Isso torna a demonstração muito pobre, pois o desempenho do aluno é fundamental para a aprendizagem.

9.3.2 *Estudo de caso*

O estudo de caso consiste em apresentar fatos ou resumos narrativos de situações ocorridas em empresas, órgãos públicos ou em outras instituições com vistas à sua análise pelos alunos. A situação é apresentada sem qualquer interpretação, podendo incluir declarações das personagens envolvidas, organogramas, demonstrativos financeiros, cópias ou trechos de relatórios ou, simplesmente, descrições verbais. Os alunos, individualmente ou em grupo, passam a trabalhar, podendo consultar as fontes que desejarem. As soluções, apreciações ou críticas dos alunos são finalmente apresentadas à classe e discutidas, para que sejam apontadas as mais válidas.

O estudo de caso é muito empregado em certos cursos, notadamente de Administração, para a análise de problemas e tomada de decisões. Recomenda-se sua utilização para proporcionar ao aluno uma vivência dos fatos que possam ser encontrados no exercício da profissão e para habituá-lo a analisar situações sob seus aspectos positivos e negativos, antes de tomar uma decisão.

9.3.3 *Processo do incidente*

O processo do incidente é uma variação do estudo de caso. Aqui, o professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. Depois, os grupos, por intermédio de um relator, expõem para a classe as suas conclusões, que são colocadas no quadro-de-giz. Por fim, as conclusões do grupo são debatidas pela classe toda.

O processo do incidente requer muito mais preparo do professor e muitas vezes o preparo de materiais especiais. É, no entanto, muito mais rico, sobretudo porque alerta os alunos sobre a necessidade de maior quantidade de informações quando se deseja analisar fatos não presenciados.

9.3.4 *Dramatização*

A dramatização é uma estratégia de ensino relativamente recente que tem sua origem nos trabalhos desenvolvidos em Viena, pelo médico e sociólogo Jacob Levy Moreno.

Moreno desenvolveu a técnica psicoterapêutica conhecida como psicodrama, que consiste na utilização da livre improvisação dramática, visando à catarse e ao desenvolvimento da espontaneidade do indivíduo. Alguns dos princípios do psicodrama passaram a ser utilizados também com objetivos educacionais, dando origem ao

psicodrama pedagógico, que se caracteriza sobretudo pela dramatização (ou “jogo de papéis”; em inglês = *role playing*).

A dramatização pode ser utilizada nas mais diversas disciplinas: Línguas, História, Geografia etc. Todavia, no Ensino Superior sua aplicação se dá sobretudo em disciplinas do campo das Ciências Humanas. Nos cursos de Psicologia, é aplicada com muita adequação a várias disciplinas, sobretudo naquelas que enfatizam a utilização da técnica da entrevista. Nos cursos de Pedagogia, a dramatização também se mostra bastante útil, sobretudo nas disciplinas Didática e Prática de Ensino. Nos cursos de Serviço Social, sua aplicabilidade torna-se bem evidente, especificamente em Serviço Social de Caso e de Grupo. Também nos cursos de Administração e de Direito são encontradas muitas oportunidades para a utilização da dramatização.

Recomenda-se a utilização da dramatização sobretudo quando se deseja alcançar objetivos no domínio afetivo. Mais especificamente, quando se deseja desenvolver nos alunos determinadas atitudes.

A dramatização é uma das estratégias de ensino mais atraentes. Todavia, para que seja eficiente, exige cuidadoso planejamento, talvez até mais rigoroso que o da aula expositiva, porque nesta o professor controla o seu desenvolvimento, o que não ocorre na dramatização. Aqui, os atores formulam suas próprias frases, determinando a direção da cena, e o professor precisa estar preparado para fazer com que a dramatização se torne uma experiência útil para a aprendizagem.

O desenvolvimento da dramatização pode assumir formas bastante variadas. Todavia, o roteiro que se segue mostra-se bastante adequado para utilização no Ensino Superior.

A – DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Para que a dramatização seja eficiente, seus objetivos devem ser claramente definidos. Isso porque deles depende todo o desenvolvimento da dramatização. Tome-se, por exemplo, uma situação cujo propósito é o de que os alunos aprendam a entrevistar. Esse objetivo é muito genérico para proporcionar orientação a uma sessão de dramatização. O que se pretende realmente? Que os alunos sejam capazes de “quebrar o gelo” na entrevista? Ou de estimular o entrevistado a falar de si? Ou, então, de registrar de maneira discreta as respostas dadas?

Quando os objetivos são muito amplos, sobretudo na área das relações interpessoais, o que tende a ocorrer é a demonstração da capacidade teatral dos participantes e a preocupação em divertir a audiência. Quando, porém, os objetivos são bem delineados, a atenção dos alunos tende a concentrar-se mais na situação do que nas habilidades dos participantes.

B – ELABORAÇÃO DO ROTEIRO

Normalmente, o professor, para estruturar a situação a ser dramatizada, elabora um roteiro ajustado aos objetivos que se deseja que os alunos alcancem. Convém que

seja suficientemente detalhado para que todos percebam as circunstâncias que envolvem a situação, mas sem descrever minuciosamente as ações das personagens. E convém, também, que a situação seja bastante semelhante à que ocorre na realidade.

Suponha-se que um professor tenha como objetivo analisar o problema dos atrasos dos empregados de uma firma. Um roteiro adequado para ressaltar a necessidade de serem os chefes cordiais e criteriosos no trato de problemas dessa natureza pode ser assim elaborado:

“João na semana passada chegou duas vezes atrasado por mais de quinze minutos. O trabalho dos outros funcionários da seção depende dos papéis que saem de sua mesa. O chefe da seção sabe que João tem dois filhos pequenos e um deles tem estado doente. Mas percebe também que o trabalho dos demais funcionários da seção está sendo prejudicado pelo seu atraso na distribuição dos papéis.”

C – DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS

Após a elaboração do roteiro, procede-se à definição dos papéis. Aqui, cabe considerar duas situações. Se o objetivo básico da dramatização se refere ao estudo de determinado papel, convém especificar em pormenores a situação e deixar os “atores” desenvolverem o papel naturalmente. Se, por outro lado, o objetivo é o de estudar uma situação, convém definir com maior clareza os papéis das pessoas envolvidas na dramatização e deixar os participantes atuarem de acordo com o papel definido.

D – SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes são escolhidos entre os alunos da classe. É preferível que o professor indique os participantes, em vez de solicitar a colaboração de voluntários, porque os voluntários tendem a identificar-se mais com os papéis e a favorecer demonstrações caricaturais e preconceituosas.

Quando o professor dispõe de conhecimentos acerca das características dos alunos, os resultados da dramatização poderão ser melhores. Por exemplo, se um aluno é conhecido por ser rude no trato com os colegas, poderá ser solicitado a desempenhar um papel que envolva relacionamento com pessoa que tenha aquelas características. Essa experiência poderá ser mais eficiente para lhe mostrar a inconveniência daquele comportamento do que qualquer exposição ou leitura a esse respeito.

E – PREPARAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DA AUDIÊNCIA

Os participantes precisam estar bem informados acerca dos papéis e das situações em que estarão envolvidos. Em certos casos, poderá mesmo ser conveniente informá-

los de seus papéis com um dia de antecedência. E também discutir com cada participante para acostumá-lo a pensar de acordo com o papel que irá representar.

A audiência também precisa ser preparada para a dramatização. Convém que o professor lembre que o grupo não está ali para fins de entretenimento, mas para analisar o desempenho dos participantes. Se o grupo for grande, será melhor dividi-lo em subgrupos de três ou quatro e pedir a cada um que preste atenção a algum aspecto específico durante a dramatização.

F – REPRESENTAÇÃO

A representação constitui o elemento central da dramatização. Por isso, só deverá ocorrer quando houver garantia de que as fases anteriores foram adequadamente desenvolvidas. Caso contrário, a representação poderá tornar-se um bom “espetáculo”, mas sem concorrer para o alcance dos objetivos pretendidos.

G – ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO

Esta é a última fase da dramatização. Representa o ponto em que a habilidade do professor se torna fundamental para garantir que a dramatização se constitua efetivamente numa estratégia capaz de promover aprendizagem.

A análise da dramatização é coisa muito complexa e como tal não pode ser desenvolvida a partir de um conjunto de fórmulas. Depende fundamentalmente dos conhecimentos profissionais do professor e de sua capacidade de observação. Todavia, há alguns pontos que devem ser considerados em qualquer análise: O que aconteceu? Que fatores determinaram esses acontecimentos? Como se sentiram os participantes no desempenho dos papéis? Como agiriam em situações diferentes?

Naturalmente, o professor é o elemento mais importante nessa fase. Porém, ele não a desenvolve sozinho. Cabe-lhe incentivar os alunos a discutir as cenas. Assim, deixarão de ser espectadores passivos e a dramatização poderá alcançar a máxima eficiência como estratégia facilitadora da aprendizagem.

Leituras recomendadas

KROENERT, Gary. *Jogos para treinamentos em recursos humanos*. Barueri: Manole, 2000.

Embora destinado a treinamento em recursos humanos, este manual apresenta jogos apropriados para o alcance de múltiplos objetivos de aprendizagem, tais como: integração de grupos, aperfeiçoamento de habilidades comunicativas, desenvoltura para falar em público e auto-avaliação.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. *O manual do método de casos*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Faculdade de Ciências Econômicas,

Contábeis e Administrativas, 2004. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/universidade/fceca/estudo_casos/manual.htm>. Acesso em: 8 out. 2004.

Esse manual esclarece acerca dos procedimentos adotados na elaboração de casos e em sua aplicação em sala de aula.