XXV CONGRESSO DO CONPEDI - CURITIBA

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA I

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

SANDRA MARA MACIEL DE LIMA

Copyright © 2016 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP
Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:
Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches – UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)
Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF
Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDi
Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC
Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG
Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA
Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

D598

Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UNICURITIBA;

Coordenadores: Carlos André Birnfeld, Horácio Wanderlei Rodrigues, Sandra Mara Maciel de Lima – Florianópolis: CONPEDI, 2016.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-333-7

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: o papel dos atores sociais no Estado Democrático de Direito.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Congressos. 2. Educação. 3. Epistemologias. 4. Metodologias do Conhecimento. 5. Pesquisa Jurídica I. Congresso Nacional do CONPEDI (25. : 2016 : Curitiba, PR).

CDU: 34

CONPEDI
Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Florianópolis – Santa Catarina – SC
www.conpedi.org.br

XXV CONGRESSO DO CONPEDI - CURITIBA

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA I

Apresentação

Durante o XXV Congresso do CONPEDI, realizado em CURITIBA-PR, o Grupo de Trabalho DIREITO, EDUCACAO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURIDICA I, reunido na tarde do dia 09 de dezembro de 2016, sob a Coordenação dos professores Carlos André Birnfeld (FURG), Horácio Wanderlei Rodrigues (IMED) e Sandra Mara Maciel de Lima (UNICURITIBA), contou com a apresentação oral e profícuo debate de um total de 18 artigos, todos antecipadamente selecionados pelo sistema do double blind review, os quais, na íntegra, compõem a presente publicação.

O primeiro artigo integrante desta publicação, A CONCILIACAO NO NUCLEO DE PRATICA JURIDICA DA UNIVERSIDADE ESTACIO DE SA - UNIDADE NOVA IGUACU: ASSISTENCIA JURIDICA GRATUITA E ESPECIALIZADA, de autoria de Rossana Marina De Seta Fisciletti e Antonio Marcio Figueira Cossich, tem por objetivo apresentar reflexões e dados relativos ao número de conciliações obtido pelo Núcleo de Prática Jurídica da Universidade Estácio de Sá, Unidade Nova Iguaçu, entre fevereiro de 2015 e junho de 2016, por área de atuação.

O segundo artigo integrante desta publicação, A METODOLOGIA CIENTIFICA COMO FERRAMENTA DE PRODUCAO DE CONHECIMENTO NA POLICIA CIVIL DO ESTADO DE SAO PAULO: ASPECTOS TECNICOS, ETICOS E CIENTIFICOS, de autoria de Amanda Tavares Borges e Priscila Mara Garcia, trata da importância da disciplina da Metodologia Científica como ferramenta para elaboração de trabalhos científicos, fomentando a produção científica da Academia de Polícia de São Paulo.

O terceiro artigo integrante desta publicação, A NECESSIDADE DA DISCIPLINA METODOLOGIA DE PRATICA DOCENTE NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUACAO DE DIREITO, de autoria de Manuella de Oliveira Soares e Rui Carvalho Piva, objetiva demonstrar que a inserção obrigatória da disciplina de metodologia de prática docente nas grades curriculares dos cursos de bacharelado em direito melhoraria a formação pedagógica dos professores que atuam no ensino jurídico brasileiro.

O quarto artigo integrante desta publicação, A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO OPCAO DE ABERTURA METODOLOGICA: A SUPERACAO DO PENSAMENTO RACIONAL-MODERNO, de autoria de Bianka Adamatti Pedro Bigolin Neto, objetiva demonstrar que a transdisciplinaridade pode vir a ser uma alternativa para o diálogo dos saberes, especialmente tendo em conta o contexto jurídico e a necessidade de superação de uma referência de modernidade exclusivamente centrada numa perspectiva eurocêntrica, que ignora os saberes oriundos da periferia.

O quinto artigo integrante desta publicação, ANALISE ESTRATEGICA DO DIREITO COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APLICACAO DA EVOLUCAO DOS PARADIGMAS DA ADMINISTRACAO PUBLICA BRASILEIRA, de autoria de Gustavo Matos de Figueiroa Fernandes, tem como hipótese central a utilização da Análise Estratégica do Direito como uma das novas metodologias de ensino jurídico a ser utilizada especialmente no contexto do Direito Administrativo e da Administração Pública.

O sexto artigo integrante desta publicação, AS CLINICAS DE DIREITOS HUMANOS COMO FERRAMENTA PARA A PRATICA DO ENSINO HUMANISTICO DO DIREITO, de autoria de Thalyta dos Santos, pretende analisar os aspectos teóricos e práticos do modelo de ensino jurídico atual no tocante a efetivação da chamada formação humanística, tendo por foco especial as possibilidades da Clínica de Direitos Humanos como espaço que permite o desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino humanístico prático do Direito.

O sétimo artigo integrante desta publicação, CAPILARIZACAO E JUDICIALIZACAO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: UM ESTUDO DAS CONSEQUENCIAS JURIDICAS DECORRENTES DO DESCUMPRIMENTO DO CONTRATO DE PRESTACAO DE SERVICOS EDUCACIONAIS, de autoria de Fabricio Veiga Costa, procura demonstrar que o contrato com as Instituições de Ensino institui relação de consumo atípica com obrigações recíprocas entre os discentes e as Instituições no qual a simples violação de cláusula contratual não enseja a pretensão de danos sendo viável a reparação de danos aos discentes apenas quando comprovado o dano e o nexo de causalidade advindo da ilicitude.

O oitavo artigo integrante desta publicação, CONSIDERACOES SOBRE O ENSINO JURIDICO: ENTRE O DISCURSO E A TRADICAO, de autoria de Marcel Britto e Renan Fernandes Duarte, procura demonstrar que na generalidade dos cursos jurídicos prosperou um modelo de ensino jurídico calcado no conteúdo formal e reprodução das normas,

sedimentando práticas despreocupadas com a dimensão crítica do Direito ou mesmo os aspectos de construção de um conhecimento autêntico, a despeito da introdução de um novo paradigma pelas recentes normativas vigentes.

O nono artigo integrante desta publicação, CORRIGINDO O ACADEMICO DO APRENDIZADO UTILITARIO NOS CURSOS DE DIREITO, de autoria de Fernando Henrique da Silva Horita e Norton Maldonado Dias, a partir da compreensão de filósofos utilitários como Jeremy Bentham, procura discorrer acerca das práticas utilitárias no campo do universitário no contexto jurídico, em sua maioria compromissadas com a eventualidade de pontuações em exames e que não estão se mantendo em face das duras realidades mercadológicas que têm exigido um oneroso modelo de profissional.

O décimo artigo integrante desta publicação, DAS METODOLOGIAS ATIVAS DA APRENDIZAGEM EM JOHN DEWEY E PAULO FREIRE E O ENSINO JURIDICO NO BRASIL de autoria de Ricardo Jose Ramos Arruda e Maria Izabel de Melo Oliveira dos Santos, traz breve histórico e discute as propostas essenciais dos pensadores John Dewey e Paulo Freire, expondo as raízes do que atualmente se compreende por metodologias ativas, com foco especial no ensino jurídico.

O décimo primeiro artigo integrante desta publicação, DO PARADIGMA SIMPLIFICADOR AO PENSAMENTO COMPLEXO EM EDGAR MORIN: UMA ANALISE DA CONCEPCAO DE TOTALIDADE, de autoria de Priscila Tinelli Pinheiro e Elda Coelho de Azevedo Bussinguer, procura discutir, a partir da perspectiva de Edgar Morin, o descompasso entre a ciência moderna e a diversidade apresentada na nova realidade social por meio das suas principais características e da apresentação das críticas ao paradigma simplificador vigente na modernidade.

O décimo segundo artigo integrante desta publicação, ENSINO JURÍDICO EM “CRISE” E A INFLUÊNCIA DE HANS KELSEN de autoria de Stefan Hanatzki Siglinski, objetiva analisar os problemas no ensino jurídico, bem como apontar sugestões de formas de superar esta suposta “crise”.

O décimo terceiro artigo integrante desta publicação, MÉTODOS AUXILIARES PARA O ENSINO DO DIREITO E DO DIREITO TRIBUTÁRIO de autoria de Renata Elisandra de Araujo e Guilherme Trilha Philippi, procura demonstrar que método de estudo de casos concreto e o método de Ensino e Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP), são duas ferramentas interessantes e que podem auxiliar de forma efetiva especialmente o processo de aprendizagem do Direito Tributário.

O décimo-quarto artigo integrante desta publicação, O ENSINO E AS PROFISSOES JURIDICAS NOS EUA E NA INGLATERRA: PERFIL GERAL, de autoria de Thais Xavier Ferreira da Costa e Cassia Alves Moreira Denck, tem por objetivo apresentar um estudo compilado da organização judiciária e das carreiras jurídicas EUA e na Inglaterra, procurando identificar suas estruturas judiciárias e seu histórico, a disciplina da advocacia e das atividades decorrentes do sistema de Direito, além de traçar o perfil do ensino jurídico comparando suas metodologias e os seus reflexos nas profissões jurídicas, buscando, ao final, identificar pontos de convergência dentro do Sistema Commom Law, comparando-o nos aspectos abordados com o Sistema em vigência no Brasil.

O décimo-quinto artigo integrante desta publicação, O ENSINO JURIDICO NO ANTROPOCENO: O PAPEL DA EDUCACAO AMBIENTAL, de autoria de Isabele Bruna Barbieri e Camila Mabel Kuhn, procura avaliar o papel do ensino jurídico no Antropoceno, tendo por escopo a análise e reflexão sobre a importância da educação ambiental para a superação da problemática ecológica, cuja essencialidade não pode fugir dos cursos jurídicos.

O décimo-sexto artigo integrante desta publicação, O ENSINO JURIDICO NO BRASIL NO PERIODO COLONIAL E IMPERIAL E A SUA EVOLUCAO HISTORICO – METODOLOGICA, de autoria de Fernanda Barreto Ramos e Gabrielli Agostineti Azevedo, aborda o ensino jurídico no Brasil, do Período Colonia e no Período Imperial, tendo por foco a instalação dos primeiros cursos de Direito, em 1827, as Faculdade de Direito de São Paulo e a de Olinda, assim como as respectivas normas de regência.

O décimo-sétimo artigo integrante desta publicação, O PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E O RESGATE DA MEMÓRIA: MÚLTIPLOS OLHARES DE UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA A PARTIR DO ENSINO DA DITADURA MILITAR, de autoria de Lívia Salvador Cani, aborda em que medida o desenvolvimento do Projeto Educativo Emancipatório de Boaventura de Sousa Santos e o resgate da memória a partir do ensino da Ditadura Militar, pode contribuir para uma educação humanística.

O décimo-oitavo artigo integrante desta publicação, REFORMULAR PARA APLICAR NO ESTAGIO JURIDICO SUPERVISIONADO: DAS DIRETRIZES CURRICULARES ABSTRATAS AS FACETAS CRITICAS DA REALIDADE DINAMICA, de autoria de Luana Adriano Araujo e Roney Carlos De Carvalho, tendo por pressuposto o Estágio Supervisionado como etapa de formação de um jurista consciente das vicissitudes da sociedade complexa. perscruta a instituição do Estágio Supervisionado nas grades curriculares, cotejando documentos regulatórios atinentes, buscando identificar, dentro da

concretização propugnada da atividade, o incremento da formação do estudante, tendo por foco especial a estrutura atual do Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Federal do Ceará.

Ao final dos trabalhos, os Coordenadores encerraram os trabalhos congratulando os participantes pela iniciativa dos artigos e pela precisão das exposições e intervenções, as quais permitiram o adequado desenvolvimento do Grupo de Trabalho dentro do tempo previsto, parabenizando derradeiramente o grupo pela proficuidade dos debates, que trouxeram importantes contribuições aos artigos expostos.

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld - FURG

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED

Profa. Dra. Sandra Mara Maciel de Lima - UNICURITIBA

DAS METODOLOGIAS ATIVAS DA APRENDIZAGEM EM JOHN DEWEY E PAULO FREIRE E O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES IN JOHN DEWEY AND PAULO FREIRE AND TEACHING LAW IN BRAZIL

Ricardo José Ramos Arruda [1]
Maria Izabel de Melo Oliveira dos Santos [2]

Resumo

RESUMO O artigo faz breve histórico das propostas essenciais dos pensadores John Dewey e Paulo Freire, expondo as raízes do que atualmente se compreende por metodologias ativas. Diferencia os conceitos de método e metodologia. Apresenta histórico do processo de ensino e aprendizagem. Discute as noções propostas por John Dewey. Avalia o ensino jurídico no Brasil e a radicalização das metodologias conforme a concepção de Paulo Freire. Utiliza método indutivo.

Palavras-chave: Palavras-chaves: ensino jurídico, John dewey, Paulo freire, Metodologias ativas

Abstract/Resumen/Résumé

ABSTRACT The article discusses the development of the main theories of major authors John Dewey and Paulo Freire, considering the roots of what's known by active methodologies. It differences the concepts of method and methodologies. It presents the historical context of teaching and learning process. It debates John Dewey's proposals. It evaluates teaching Law in Brasil and radicalizing of methodologies according to Paulo Freire. It uses inductive method.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Keywords: education, John dewey, Paulo freire, Active methodologies

---

[1] Bacharel em História pela UFG. Bacharel em Direito pela UFPE. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Pesquisador Externo do NDH-UFG. Professor de Metodologia do Ensino na ESMEG.

[2] Advogada. Mestranda em Direito pela UFG. Professora de Direito Civil das ALFA-GO e cursos preparatórios para concursos. Autora de livros na área do Direito de Família e Sucessões.

1 INTRODUÇÃO

O artigo visa discute a utilização das metodologias ativas de ensino sob a perspectiva de Jonh Dewey e Paulo Freire tendo em vista educação e o ensino jurídicos no Brasil.

A importância do tema proposto se encontra no fato de que, em alguns aspectos, o país foi marcado pela prática cultural do fazer de última hora, de improvisação, sem planejamento, sem bases teóricas, na esperança de que, ao final, tudo se encaminhará para o melhor desfecho. A expectativa gerada pela confiança nos melhores resultados futuros acabou por atingir as salas de aula do ensino superior, alcançando, em boa medida o ensino jurídico.

Não é incomum que professores afirmem que não gostarem de obstar o andamento do conteúdo com a análise de teorias, preferindo deter o foco de suas aulas na parte prática. Há quem sustente que sua "matéria é muito prática e não teórica", motivo pelo qual seria despiciendo perder tempo com o debate criterioso dos conceitos que fundamentam a dita prática. O importante é mostrar resultados.

Estas, e outras pérolas permeiam as salas de professores em Faculdades de Direito de todo o país e são vistas por boa porcentagem dos discentes com bons olhos, uma vez que os alunos preferem o professor que não os faz desperdiçar seu precioso tempo com discussões que não serão visualizadas na vida prática ou que não são cobradas em provas de concursos e exames da Ordem dos Advogados.

Considerando o atual contexto de fortemente delimitado pela proliferação de faculdades de Direito em âmbito público e privado, é fundamental discutir não apenas os projetos pedagógicos dos cursos, métodos de avaliação, estrutura curricular, mas as metodologias aplicadas para que os egressos possam atuar no mercado de trabalho como verdadeiros Juristas. Ou seja, o bacharel em Direito precisa discutir as teorias jurídicas com vistas à aplicação e solução dos conflitos sociais, e não se ocupar da mais nova moda nas provas de concursos públicos.

É costume a perpetuação de uma visão do ensino baseada na ideia de se transmite conhecimento do mesmo modo pelo qual se aprende. E, por mais que se tente ser progressista, termina-se por repetir práticas pedagógicas autoritárias e baseadas no formalismo. Mas há propostas de de rompimento seguindo diversas linhas, boa parte delas, inclinadas à direita ou à esquerda, encontram ponto comum quando se trata de metodologias ativas de ensino.

A educação tradicional, de acordo com o que é culturalmente aceito, ajudou a criar um mundo que, aparentemente, funciona. Há quem afirme que se a educação tradicional deu certo com seus pais, consigo, não pode sofrer qualquer alteração. Diante desse quadro,

aparentemente tão estável, o aluno, boquiaberto, é convidado a ser personagem passivo de cenário anacrônico e ineficaz.

Os alunos fazem parte de uma experiência que lhes demanda capacidade de resolução de questões em maratonas de seleção de candidatos, enquanto a educação, a sociedade e o próprio Direito reclamam profissionais que estejam aptos a solucionar os conflitos modernos de modo eficiente.

Tendo em vista estes aspectos, o presente trabalho busca discutir o ensino jurídico por meio de metodologias ativas de ensino como forma de conciliar as exigências mercadológicas e sociais aplicáveis aos estudantes de Direito, bem como a carência de profissionais aptos a discutir e desenvolver as teorias que fundamentam a aplicação e a hermenêutica jurídica.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: DO MÉTODO E DA METODOLOGIA, NECESSÁRIA DIFERENCIAÇÃO

Para que se possa trabalhar as metodologias ativas de ensino, é mister que antes se faça discussão acerca dos conceitos de metodologia e método. Tratam-se de conceitos ainda pouco compreendidos nos meios acadêmicos. Por isso, convém esclarecer o que se segue.

De fato, a metodologia consiste na parcela teórica do estudo do método, que correspondem às técnicas utilizadas.

> [...] necessário, dentro desta perspectiva, distinguir método de metodologia. A metodologia constitui a doutrina do método, a sua teoria. Ela discute os vários tipos particulares de métodos, organiza-os num sistema, que orienta num todo teórico o trabalho de investigação da realidade. A metodologia explica um conjunto de métodos, donde também decorre a técnica. A metodologia de ensino pode ser entendida, então, como a aplicação dos princípios gerais de uma ciência, traduzidos nos seus métodos de investigação nas situações de ensino. Concretiza-se pela aplicação dos métodos de ensino em seus pressupostos teóricos (NUNES, 1993, p. 51).

Um dado particularmente importante merece destaque neste ponto: da metodologia que decorrem os métodos e, destes, decorrem as técnicas.

Ora, o trabalho docente começa com o planejamento das aulas e vai até a aplicação das avaliações daquele conteúdo específico. Com a correção dessas, o professor está avaliando o aluno, a si mesmo e ao trabalho desenvolvido. Esses elementos correspondem a

momentos diferentes de um processo dialético, no qual o diálogo permanente entre a teoria e os fatos ajudam a refletir, compreender e executar da melhor forma possível o trabalho docente.

As diversas metodologias de ensino são importantes exatamente porque, ao estabelecerem pontos de partida seguros, ou pelo menos coerentes com determinada linha de raciocínio, estruturam toda ação pedagógica, desde a elaboração das matrizes curriculares, passando pelas escolhas bibliográficas, objetivos, métodos de avaliação e fechamento do semestre letivo. Para o aluno, isso transmite um caminho a ser percorrido e objetivos claros que precisam ser perseguidos.

Desta forma, a metodologia pode ser compreendida como o estudo dos métodos, o estudo do caminho através do qual se busca, por exemplo, um dado objetivo de ensino ou mesmo uma finalidade educativa. Não haveria, por conseguinte, uma metodologia de ensino sem intencionalidade imediata, a curto prazo e de caráter programático (constituída pelos objetivos), e mediata, de caráter teleológico, focada nas finalidades que o professor se propõe a buscar.

Discutir metodologia ativa hoje é um desafio. Inicialmente, porque existe uma confusão entre metodologia e estratégias decorrentes dessas metodologias ativas, por exemplo, as formas e critérios na preparação de uma aula, de uma avaliação. Até mesmo na forma de se relacionar com os alunos e buscar soluções para os problemas de aprendizagem.

As metodologias ativas fazem parte de um conjunto de reflexões sobre a educação, o educador, os alunos e todos os outros elementos que formam a estrutura educativa de uma sociedade, como um todo. Nelas o ponto de partida e chegada funcionam como parâmetros para novos avanços e não como amarras impeditivas do desenvolvimento da educação.

De forma bem conectada, pode-se compreender as metodologias ativas como parte do processo de formação crítica dos alunos.

> [...] entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica. É fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem. Contudo, a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se assim a queima de etapas. A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo,

> preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar. Está mais do que na hora de rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como "cópias", que cursou a faculdade reproduzindo o saber existente, sem acrescentar nada de novo. Uma proposta construtivista para o ensino superior consiste em educar para a autonomia, através de metodologias inovadoras, para a descoberta, utilizando-se da pesquisa, participação dos alunos, trabalhos em grupo, como um meio de aprofundar e resinificar os conhecimentos. (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120)

Destarte, as metodologias ativas de aprendizagem buscam fazer o docente refletir por quais motivos, como e quais objetivos ele planeja e aplica suas aulas e avaliações da aprendizagem, colocando-o como mediador do conhecimento. Essa mediação precisa sempre ser prazerosa para todos, instigante e levar a uma parceria produtiva entre todos os envolvidos ou, pelo menos, para uma maioria significativa, pois é impossível fazer com que todos os alunos de uma sala de aula assumam esse compromisso coletivo, pois é disso que se trata essa questão: metodologias ativas buscam um compromisso em torno de um ou de vários objetivos em comum num ambiente de ensinagem. Uma forma de educar para a cidadania.

Dentro dessa lógica

> Os lemas "aprender a aprender" e "aprender fazendo", na concepção dos filósofos mentores da Escola Nova, tinham o propósito de chamar a atenção para a nova modalidade de aprendizagem e a mudança metodológica na construção do conhecimento, reconhecendo a autonomia e liberdade de expressão e pensamento da criança no seu diálogo com o conhecimento, valorizando a criatividade e a socialização, sem perder de vista o ideário educacional embutido na organização das atividades metodológicas. No entanto, na prática de muitos professores prevaleceu o reducionismo, restando apenas o "como" aplicar o método ativo. E assim, a forma (fórmula) predominou sobre o conteúdo. Os conteúdos que ainda eram repassados através desses métodos eram direcionados para a preservação da "verdade" que mantinha o sistema tradicional juntamente com seus valores. Os lemas "aprender a aprender" e "aprender fazendo", anos depois, com a introdução do tecnicismo nos anos da ditadura militar, foram reinterpretados e direcionados para a aprendizagem de conhecimentos úteis ao mercado de trabalho. O objetivo dos escolanovistas visava a formação de sujeitos ativos com espírito investigativo, senso crítico, situados na sociedade em transição. Com o tecnicismo, esse objetivo foi redirecionado para o instrumentalismo (SANTOS, 2006 *apud* ALENCAR; MOURA, 2010, p. 5).

E a reação dos alunos diante dessas propostas? Nem sempre compreendem o alcance do que o professor e a instituição de ensino pretendem. Alguns imaginam que é apenas uma brincadeira, ou que o professor está procrastinando durante a aula. Tais dificuldades têm suas raízes nas metodologias aplicadas ao longo do ensino médio e mesmo no fundamental, voltadas para as práticas mais tradicionalistas que bitolam alguns alunos no aulismo tradicional.

Um conceito criado e firmemente focado nas metodologias ativas para o enfrentamento dessas situações é o de "ensinagem", como ensina Lea Anastasiou (2015) ao afirmar que o termo indicaria não apenas a ação de ensinar, abrangendo também o ato de aprender, conferindo destaque à parceria estabelecida entre o discente e o professor.

> Foi diante dessas reflexões que surgiu o termo ensinagem, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da sala de aula. Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, 2015, p. 3-4).

Neste sentido, como elementos, pode-se compreender nesse discurso o conceito de ensinagem como processo, na verdade, como uma prática social ou um ato de decisão aplicável ao professor. O docente reflete sobre as metodologias cabíveis e decide por quais métodos e técnicas os objetivos serão alcançados. A decisão inicial é do professor. A ele imputa-se uma prerrogativa e uma obrigação.

Essa prática, todavia, depende de um pacto, um contrato entre sujeitos que são igualmente ativos na construção coletiva do conhecimento, na ressignificação de antigos saberes, demonstrando que professores e alunos estão do mesmo lado. Esse aprender recíproco deve partir deliberadamente e conscientemente do professor, devendo ser o espírito, a espinha dorsal, do seu planejamento.

Assim, em seu discurso, Lea Anastasiou (2015) propõe um claro caminho no rumo da adoção das metodologias ativas como veículo do processo de ensinagem. Além disso, tece uma contundente crítica ao que Paulo Freire chamou de educação bancária, focada na simples exposição de tópicos, num método impositivo de um saber que já entra na sala de aula ultrapassado.

Convém lembrar, embora não seja objetivo desse artigo aprofundar esse tema, que a construção das matrizes curriculares, erroneamente chamadas de "grades", precisa refletir toda essa concepção transformadora. Sem matrizes progressistas e focadas numa educação transformadora, pouco o professor poderá fazer.

Inegavelmente, chega-se a grandes progressos no século XXI, tem-se grandes conquistas realizadas, mas por caminhos muitas vezes percorridos antes de um sucesso

parcial. Sim, parcial. Afinal, as metodologias do passado, que muitos consideram ultrapassadas, ainda estão bem vivas.

3 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DO SÉCULO XVIII

Sem recuar demais, podemos perceber que, a partir do final do século XVII e século XVIII a Europa estava passando por grandes transformações, delineando o mundo comose conhece hoje. Era a Europa das luzes, que elogiava a crítica e se colocava em oposiçãoo a tudo quanto pudesse significar entrave ao crescimento e à realização das potencialidades do ser humano.

> [...] para os adeptos do iluminismo todos os aspectos da vida deveriam ser submetidos à crítica, inclusive desmascarar as instituições tradicionais (governo absolutista, Igreja e Judiciário) que não só eram irracionais, mas sobretudo, eram contrárias à natureza do homem, porque o impediam que este crescesse e realizasse suas potencialidades (WOLKMER, 2006, p. 151).

O objetivo estava claro: libertar o gênio criador e executor do ser humano, capaz de construir grandes obras, desde que se libertasse das superstições. O terreno no qual isto seria mais aplicável não seria outro além do saber, do processo de ensinar e aprender, edificando uma nova civilização, calcada no pensamento racional. Esse processo de laicização e produção do saber não ocorreu sem percalços. A reação das forças mais conservadoras foi poderosa e levou anos para se consolidar.

O ser humano se consolidou como o centro das reflexões humanas, num processo que, em termos ocidentais, havia começado no final da idade média e explodido no Renascimento. Processo mal compreendido, entretanto, pois se baseava na ideia de que o homem havia se convertido no centro do universo.

Ora, na realidade, a frágil espécie humana não tinha pretensões tão elevadas, buscando tão somente o entendimento de si mesma enquanto parte e agente de um processo dialético incontrolável e nem sempre compreensível que é a existência biológica e sociocultural. A ambição que surge desse processo é controlar a natureza e colocando-a a serviço dos seres humanos. Para que essa cosmovisão fosse implantada fazia-se necessária a criação de um novo sistema de ensino, de forma que a educação assumiu viés político.

> desde o século XVIII já se esboçava o ideal da escola laica, gratuita e universal, sob responsabilidade do Estado. Diante da sua importância, cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres (ARANHA, 2006, p. 245).

Nesse panorama, a educação, principalmente a educação formal, passou a enfrentar desafios cada vez maiores de uma sociedade que demandava, de forma crescente, mais dinamismo, planejamento e ação transformadora.

Apesar de todos esses esforços, no século XIX e começo do XX, as práticas utilizadas na educação ainda estavam marcadas pela forte trilha do positivismo, mesmo que alguns pensadores já tivessem proposto reflexões e mudanças sobre isso.

Entre estas reflexões se encontram as raízes da Escola Nova, que resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização de conteúdos (ARANHA, 2006, p. 246).

O positivismo via a humanidade e o indivíduo caminhando por estágios bem definidos. O indivíduo seria capaz de descobrir as relações invariáveis entre os fenômenos, ou seja, suas leis efetivas. Esse entusiasmo desembocou no cientificismo, visão reducionista, segundo a qual a ciência seria o único conhecimento válido (ARANHA, 2006, p. 205)

Durante tal período, o Estado Nacional, consolidado na ideia de nacionalismo, havia se tornado o promotor da educação formal, transformada em forte instrumento de coesão nacional e da presença do Estado na vida do cidadão. A centralidade prática do poder ainda não estava totalmente focada na figura do cidadão eleitor.

A professora Carlota Boto(2006) ensina que, apenas entre o final do século XX e início do século XXI, foi possível observar alguma alteração entre a segunda e a terceira geração de direitos públicos em educação, remetendo à preocupação com discussões sobre o ambiente, o pluralismo e a diversidade.

> A segunda geração de direitos modificava a ideia de método de ensino. Criava deslocamentos para favorecer a centralidade da figura do aluno. É possível, nos tempos que correm, entre o final do século XX e este princípio do novo milênio, observar, vindo à tona, uma terceira geração de direitos públicos em educação: o direito de ter alterado o conteúdo das matérias ensinadas e aprendidas. Ou seja, a preocupação com a diversidade, com a pluralidade das culturas, com os direitos difusos do ambiente e das minorias (dentre as quais as crianças) poderá fazer com que seja desconstruído o modelo dos espaços, dos tempos e dos saberes curriculares (BOTO, 2006, p. 600).

Para atingir esses objetivos, a educação precisa ser objeto constante de reflexão em consonância com a realidade, com o campo no qual ela atua. É isso que, cada vez mais, torna essa aprendizagem significativa, pois somente assim ela promove e produz sentidos, propõe práticas transformadoras reais e contextualizadas de profissionais e alunos comprometidos.

Essa lógica exige uma educação permanente, descentralizada e conectada com outros saberes, levando a uma democratização institucional. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem não se separa da capacitação do docente para um trabalho de tamanha envergadura, pois que exige a preparação para saber como constituir práticas, técnicas, críticas éticas e humanísticas.

4 O PENSAMENTO DE JOHN DEWEY E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Tocar no assunto de democratização da sala de aula exige que se resgate o pioneiro que melhor colocou o tópico em debate: John Dewey, expoente da escola progressista americana, que começou a publicar suas obras na década de 1880.

Para ele, o pensamento não existe isolado da ação. A educação deve servir para resolver situações da vida e a ação educativa tem como elemento fundamental o aperfeiçoamento das relações sociais. Ele formulou o ideal pedagógico, ao afirmar que o ensino deve dar-se pela ação (*learning by doing*). Ele reconhecia que a sociedade era formada por classes, mas não a questionava.

Dewey(2015, p. 27) afirmava que pouco fora avaliado em termos de desenvolvimento da educação. As conclusões obtidas pelos estudiosos consideravam as implicações da experiência. A noção de educação dependeria do modo pelo qual se concebe o desenvolvimento. A vida se deixa transparecer na experiência. Deste modo, o processo educacional não consistiria em um fim em si mesmo, mas em contínua reorganização, reconstrução e transformação[1].

[1] *We have had so far but little to say in this chapter about education. We have been occupied with the conditions and implications of growth. If our conclusions are justified, they carry with them, however, definite educational consequences. When it is said that education is development, everything depends upon how development is conceived. Our net conclusion is that life is development, and that developing, growing, is life. Translated into its educational equivalents, that means (i) that the educational process has no end beyond itself; it is its own end; and that (ii) the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming* (DEWEY, 2015, p. 27)

Dewey(2015) deixa claro que a educação é um processo em sempre um processo em construção que se confunde com a própria construção da vida, sem fim, comprometido com reconstrução e transformação. Assim, o perfil que ele traça do educador e da metodologia indicados para pensar e operar essas mudanças na educação apontam inequivocamente para metodologias ativas da educação. Mas estaria o mundo realmente pronto para ideias tão avançadas?

Em 1935, o autor escreveu que as mudanças socioeconômicas que atingem a estrutura da educação formal contundentemente, não podem ser controladas, mas podem ser direcionadas para um objetivo produtivo, incorporando as vivências, tão caras ao pensamento psicanalítico, na época, também um recém-nascido (DEWEY, 2008).

> Nada é mais cego do que a suposição de que vivemos em uma sociedade e em um mundo tão estáticos que nada novo acontecerá ou então acontecerá por causa do uso da violência. A mudança social está aqui como um fato, um fato com formas variadas e marcado pela intensidade. As mudanças que são revolucionárias na essência estão em processo em cada fase da vida. Transformações na família, na igreja, na escola, na ciência e na arte, nas relações econômicas e políticas estão ocorrendo tão rapidamente que a imaginação fica perplexa na tentativa de acompanhá-las. O fluxo não precisa ser criado. Mas ele precisa ser dirigido. Ele precisa ser controlado de modo que se movimentará para algum fim de acordo com os princípios da vida, já que a própria vida é desenvolvimento. O liberalismo é comprometido com um fim que é simultaneamente duradouro e flexível: a liberação dos indivíduos para que a realização das suas capacidades possa ser a lei da sua vida. Ele é comprometido com o uso da inteligência livre como o método de conduzir a mudança (DEWEY, 2008, p. 93).

Percebe-se claramente a exata consciência do seu contexto histórico, no qual duas forças ideológicas disputavam as simpatias da população ocidental. De um lado o marxismo, do outro o liberalismo, ancorado no capitalismo. Dewey não questiona a sociedade de classes, embora reconheça sua existência, mas suas propostas formam uma declaração de fé na educação liberal progressista, que receberá o nome de Escola Nova.

Nesse sentido, o autor afirma que "[...] educação em seu sentido pleno inclui todas as influências que formam as atitudes e disposições (do desejo assim como da crença), que constituem os hábitos dominantes da mente e caráter" (DEWEY, 2008, p. 94) e para colocar em prática sua proposta seria preciso alcançar novos estágios do ato de pensar.

> [...] ele propunha uma escala de cinco estágios do ato de pensar, que ocorrem diante de algum problema. Portanto, o problema nos faria pensar. São eles: uma necessidade sentida; a análise da dificuldade; as alternativas de solução do problema; a experimentação das várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; ação como a prova final para a solução proposta que deve ser verificada de maneira científica (GADOTTI, 2006, p. 143-144)

Não é uma proposta autoritária nem engessadora, mas sim a concepção da educação como processo dialético, embora não dentro da proposta marxista de levar a sociedade ao ponto de questionar a sociedade burguesa e capitalista e chegar à revolução do proletariado. Percebe-se em Dewey a consciência dos objetivos que ele pretende no contexto da sociedade na qual ele vive. Não se avalia tal fato como um limite, uma falha ou uma lacuna. Ele apenas exerceu o direito de todo pesquisador de estabelecer seu campo de estudo e atuação.

Dewey percebia a democracia como conceito além da participação num modelo político baseado em eleições periódicas. Tratava-se algo maior: um modo, um sistema de vida. E, dentro deste contexto dinâmico, a melhor forma de se tornar cidadão atuante seria a adoção de metodologias ativas.

Define-se a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, por meio do qual se percebe mais agudamente o sentido da vida e se pode habilitar alguém a melhor dirigir o curso de suas próprias experiências futuras.

A forma pela qual o ser humano tem para ser parte dessa experiência é a aprendizagem através das metodologias ativas.

Neste ponto, Dewey(2015) fornece o exemplo da criança de apenas três anos de idade que descobre o que pode fazer com blocos de montar e mesmo da criança de seis anos que percebe as possibilidades de empilhar moedas. Tratam-se de verdadeiros descobridores a despeito de se maravilharem com fatos já conhecidos por todo o resto das pessoas. Estas crianças passam por um verdadeiro processo de engrandecimento de seus saberes, que aumentam não apenas quantitativamente, mas qualitativamente.

A beleza que se nota na espontaneidade de uma criança advém do fato se ser possível reconhecer a originalidade intelectual no descobrimento da criança. A alegria sentida pelas próprias crianças é, na verdade, a alegria do construtivismo intelectual, da criatividade[2].

5 A ESCOLA NOVA NO BRASIL: ANÍSIO TEIXEIRA E A IDEIAS DE DEWEY

[2] *The child of three who discovers what can be done with blocks, or of six who finds out what he can make by putting five cents and five cents together, is really a discoverer, even though everybody else in the world knows it. There is a genuine increment of experience; not another item mechanically added on, but enrichment by a new quality. The charm which the spontaneity of little children has for sympathetic observers is due to perception of this intellectual originality. The joy which children themselves experience is the joy of intellectual constructiveness—of creativeness, if the word may be used without misunderstanding* (DEWEY, 2015, p. 78).

A chegada das ideias de Dewey ao Brasil está relacionada com um dos seus alunos: Anísio Teixeira (1900-1970) que inseriu a Escola Nova e seus ideais no país, consagrando seus ideiais no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, por meio da defesa da realização de noções típicas do liberalismo. O Manifesto teve reflexos na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 1961), em vigor até dezembro de 1996. (CAMPOS, 2007)

A Assembleia Nacional Constituinte de 1945, eleita após a derrubada do Estado Novo de Getúlio Vargas, promulgou uma nova Constituição em 1946, que incorporou elementos propostos pelos pioneiros da Educação Nova, como a ajuda aos alunos necessitados, tendo em vista a eficiência escolar; a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior, entre outros.

Posteriormente, dentro desse espírito, o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto da LDB (SAVIANI, 2010). Essa comissão era majoritariamente formada por educadores comprometidos com a renovação. Anísio Teixeira foi convidado, mas não pode participar, colaborando com sugestões.

Infelizmente, apesar desses avanços, a hegemonia da educação positivista e tradicionalista se mantinha no Brasil com aquela escola, agora ultrapassada. A escola padronizada, que equiparava o ensino e a forma de avaliação de todos os alunos, demandando-lhes resultados equivalentes e previsíveis, fechando os olhos para competências sociais e pessoais, se manteve. Os saberes que não são obtidos de modo tradicional, mas que são importantes na atuação colaborativa e empreendedora requerida pela vida moderna são ignorados pela educação tradicional (MORÁN, 2012).

A modernidade insistia em sua hegemonia e permanecia marcada pela excessiva confiança na razão. Contudo, Rouanet(1987, p. 229) compreende que após as tragédias atômicas e das guerras que marcaram o século XX, o homem contemporâneo se via já cansado de sua modernidade. O mundo moderno seria o culpado, no sentir dos cidadãos ditos modernos, de boa parte dos males que os assolavam, motivo pelo qual se inicia a busca por novo paradigma.

O cenário pós-moderno termina por traduzir o cansaço advindo de uma época que pareceu se estender por tempo excessivo, mas que ainda não viu seu fim.

> O pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se ingloriosamente que o hino de júbilo de amanhãs que despontam. À consciência pós-moderna não corresponde uma realidade pós-moderna. Nesse

> sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É literalmente, falsa consciência, porque consciência de uma ruptura que não houve, ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade.

Esse esgotamento da modernidade, esse desmonte da certeza matemática e das respostas previsíveis demonstra que já não bastavam apenas informações nem modelos fechados de análise para que a educação e as escolas avançassem.

Assim, em fins dos anos 1950 e começo dos 1960, este paradigma, amplamente dominante, começou a ser questionado, mesmo desafiado, por autores que tentavam assegurar à educação uma autonomia que lhe permitisse centrar-se nos valores humanos, na formação do cidadão, na visão crítica e criativa.

Nesse novo mundo emergente do pós-guerra, percebem-se notáveis transformações no campo, na cidade e na mentalidade, de tal forma que se pode identificar a crise por que passa a humanidade na transição do milênio (ARANHA, 2006, p. 246).

Pensadores da educação buscam novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular na perspectiva de integrar teoria/prática, ensino/serviço, as disciplinas e as diferentes profissões da área da saúde, além de buscar desenvolver a capacidade de reflexão sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social.

6 PAULO FREIRE E A RADICALIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

No turbilhão ocorrido em fins dos anos 1950 e começo dos 1960, o grande questionador da realidade era Paulo Freire, que levou as metodologias ativas a um novo patamar, com propostas contundentes para a transformação da sociedade pela educação.

Para Paulo Freire, o eixo se encontrava na transformação social por meio de uma metodologia voltada para práticas de conscientização do aluno e crítica em relação aos ditames da sociedade. Problematizar não se restringiria a apenas apresentar questões, ultrapassando-as até chegar à discussão dos conflitos que faziam parte e manteriam o problema apresentado.

Destarte, ele propõe um modelo de ensino, em que a chamada a educação libertadora, que priorizaria o diálogo e desmistificaria a realidade seria posta verdadeiramente em prática.

Paulo Freire(2000) afirma que apenas aquele que consegue se reconhecer dentro de suas certezas sem chafurdar na sua própria soberba ou excesso de confiança poderia ensinar a pensar de modo adequado.

> Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, que me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (FREIRE, 2000, p.30)

Não há proposta de metodologia ativa mais relevante do que aquela que instiga o professor a perder o medo de mergulhar no saber sem medo de errar e de trabalhar exatamente com esses erros, ressignificando o próprio conhecimento, criando um forte sentimento de parceria com seus alunos. Frequentemente, há quem se iluda pensando em metodologias ativas como sinônimo de utilização de tecnologias sofisticadas, informatizadas e reduza sua criatividade a buscar conhecimentos tecnológicos para serem utilizados nas aulas, como se eles, por si só, representassem o espírito das metodologias ativas. Acredita-se que um docente, em qualquer nível de ensino, deve tomar nas mãos a responsabilidade de ser o coordenador desse processo, contagiando os alunos com sua essa determinação. Esse discernimento é típico da aceitação do risco imposto pelo enfrentamento do novo.

> É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 2000, p. 38).

Evidentemente, as tecnologias são importantes no processo de ensinagem, mas em consonância com o que afirma Ladislau Dawbor (2013), o uso das tecnologias pode apenas conferir mais agilidade a um processo que permanece, em essência, eivado de equívocos.

> As tecnologias em si não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achávamos que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas e bancos. Hoje constatamos que sem os conhecimentos e a organização social correspondente, construímos uma modernidade com pés de barro, um luxo de fachada que já não engana mais ninguém (DOWBOR, 2013, p. 4).

Esse aspecto das metodologias ativas não pode ser ignorado. Os métodos e estratégias derivados das metodologias ativas precisam levar em conta o caráter humanístico da educação

e não supervalorizar as tecnologias aplicadas no processo. O professor precisa conhecer a si mesmo, à realidade macro na qual ele e seus alunos estão inseridos, à realidade específica dos seus alunos, seu sonhos, pesadelos e esperanças. Por óbvio, não se pretende resvalar no sentimentalismo improdutivo, que nada soma ao debate.

Parece notável, desta feita, uma importante conexão entre o pensamento de John Dewey e Paulo Freire, a despeito de o primeiro ser visto como um grande educador da linha liberal, e o segundo, como grande pensador alinhado ao marxismo. Longe do intuito de os rotular, de enquadrando-os nesses conceitos limitadores, é válido destacar que e ambos teriam contestado firmemente essa visão reducionista, visto que suas respectivas heranças ultrapassam enquadramentos maniqueístas.

Uma característica, entre tantas outras, que torna John Dewey e Paulo Freire tão importantes e atuais, em pleno século XXI, é justamente que ambos preconizavam firmemente a adoção do que se passou a chamar, posteriormente, de metodologias ativas, como elemento fundamental na construção e ressignificação de um conceito de saber dinâmico e inovador.

7 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DO DIREITO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996) em seu Art. 13. Afirma que os docentes incumbir-se-ão de: III - zelar pela aprendizagem dos alunos e IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Esse diploma legal, no contexto da redemocratização e modernização do país, abria espaço para que as metodologias ativas fossem utilizadas para a consecução dos objetivos acima, como instrumentos de melhoria do ensino e de resgate do conteúdo dos alunos de menor rendimento, ajudando-os, inclusive na recuperação da autoestima.

Assim, se abria uma possibilidade maior de vencer as dificuldades encontradas no processo de ensinagem. Com isso, a educação contemporânea deve objetivas a construção de um discente capaz de auto gerenciar ou autogovernar seu processo de formação, enfrentando os desafios oriundos da complexidade da vida contemporânea.

Vários são os modelos de metodologias ativas de aprendizagem, como a Aprendizagem baseada em projetos (Abproj), o Levantamento (Surveys), *Peer Instruction* etc.

Um outro exemplo é aprendizagem baseada em problemas, também conhecida como ensino baseado na investigação (Abprob). A ideia de trabalhar com problemas como meio para ensinar e aprender é bem antiga.

> A educação problematizadora parte do pressuposto de que "uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo·, BORDENAVE & PEREIRA (1982, p.10) apresentam a solução de problemas como uma forma de participação ativa e de diálogo constante entre alunos e professores para se atingir o conhecimento. Não um problema qualquer, ou Imaginado pelo professor para estimular o potencial Intelectual do aluno, mas problemas reais, percebidos pela observação direta da realidade em foco. (BERBEL, 1995).

Essa relação proposta, entre professor, conhecimento e estudante passa a ser a prioridade, na medida em que a Abproj se propõe a criar um processo contínuo de parceria, no qual um dos elementos e, ao mesmo tempo, resultado, passa a ser a ressignificação dos diversos saberes que serviram como ponto de partida de todo esse processo.

Zanotto (2003, p. 47) destaca que

> Um aspecto comum, no nosso entender, a essas metodologias é que todas estão calcadas no trinômio PROBLEMA — EXPLICAÇÃO — SOLUÇÃO. Isto é, quer o aluno percorra fases, etapas, passos, ele deve relacionar três momentos ou movimentos: identificação de um problema, busca de fatores explicativos e proposição de solução ou soluções. Problematizar, portanto, seria mais do que tão somente formular questões ou perguntas, como se encontra no léxico, porque nem toda pergunta contém um problema (ZANOTTO, 2003, pág.47)

Para que fique claro o conceito de problematização, recorremos, mais uma vez a ela, que explica:

> Propusemos também uma definição mais precisa para a ação de problematizar, na qual atribuímos qualidades (em seus aspectos favoráveis e desfavoráveis) a cada um dos seus momentos. Dessa forma, problematizar é a ação de relacionar, de forma coerente e seqüenciada, três momentos, a saber: identificação de um problema relevante, específico e objetivo; a busca de fatores explicativos do problema de forma suficiente e pertinente e a proposição de solução (ou soluções) factíveis e adequadas. (ZANOTTO, 2003, p. 51)

Essas atribuições de qualidades não é algo aleatório, que veio num insight repentino. Ele se conecta com os saberes com os quais se pretende trabalhar, numa relação dialógica. A partir disso, toda a ação emerge como corolário desse processo educacional.

Essa proposta de uma metodologia ativa, baseada na problematização tem enfoque diferente em Dewey e em Paulo Freire.

Para Dewey, a escola era o locus no qual as condições que permitissem o desenvolvimento do aluno forma de desencadear o pensamento reflexivo, um pensamento mais sofisticado. Apesar disso, ele não deseja superar a realidade, que acaba se tornando o limite. Essa realidade é sociedade liberal e democrática, cujo modelo é a sociedade norte-americanana no contexto dele: o início do século XX.

Já em Paulo Freire

> O que está sendo enfatizado é o sujeito práxico: a ação de problematizar acontece a partir da realidade que cerca o sujeito; a busca de explicação e solução visa a transformar aquela realidade, pela ação do próprio sujeito (sua práxis). O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente. (Zanoto, 2003)

O contexto de Paulo Freire já é outro, quando o mundo está em outra correlação de forças, com a Guerra Fria e as disputas entre o sistema capitalista e o sistema socialista pela hegemonia do mundo. Ele pensa, portanto, na superação do sistema capitalista.

Desta forma,

> A influência do marxismo sobre o pensamento de Paulo Freire é demonstrada em vários escritos quando apresenta o antagonismo existente na sociedade capitalista. Sua preocupação é revelar os problemas gerados pelo abuso de poder existente quando há um opressor/oprimido. (MICHELS; VOLPATO, 2011, pág.130).

Assim, mesmo trilhando caminhos semelhantes na utilização das metodologias ativas, John Dewey e Paulo Freire defendem diferentes concepções sobre o mundo e a finalidade da educação.

Essas contribuições se revelam grandes aliadas dos docentes no enfrentamento diário dos problemas mais sérios dos alunos, principalmente nas séries iniciais da graduação, pois nessa fase as dificuldades, já mencionadas por nós, emergem com força. Diante dessa realidade, pouco interessa a linha ideológica seguida pelo professor, ele, os alunos e a IES precisam reduzir ao mínimo os efeitos devastadores dessas dificuldades na trajetória profissional do alunado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Marise Nancy; MOURA, Dácio Guimarães. **Origem da metodologia de projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos**. 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/ORIGEM_DA_METODOLOGIA.pdf>. Acesso em: 4 set. 2016.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. 2015. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Oficina-3-Desafios-do-trabalho-docente-na-avaliacao-processual-Conteudo-utilizado-1.pdf>. Acesso em: 3 set. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Moderna, 2006.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, n. 4, a. 3. Salvador: jul.-ago. 2014

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação**. a. XXIX, n. 3 (60). Porto Alegre, set.-dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/495/364>. Acesso em: 13 set. 2016.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Paulo Freire e as novas tendências da educação. **Revista E-Curriculum**, v. 3, n. 1. São Paulo: dez. 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3196/2118>. Acesso em: 5 set. 2016.

CHAUNU, Pierre. **A Civilização da Europa das Luzes.** n. 43. Lisboa: Editorial Estampa, 1985.

DEWEY, John. ***Democracy and education***. 2015. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Liberalismo renascente. *In:* **Democracia cooperativa**: escritos políticos escolhidos de John Dewey. Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento de Cidades. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://docslide.com.br/download/link/democracia-cooperativa-john-dewey>. Acesso em: 5 set. 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento:** os desafios da educação. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://dowbor.org/2013/09/tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao.html/>. Acesso em: 12 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira da Educação**. v. 1, n. 2. Recife, 2012. Disponível em:

<http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14/22>. Acesso em: 8 set. 2016.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Inovação didática: projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior (uma experiência com "*Peer Instruction*"). **Janus**, n. 15, v. 9. Lorena: jan.-jul. 2012 . Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/582/412>. Acesso em: 12 set. 2016.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

NUNES, Marisa Fernandes. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. **Educar**. n. 9. Curitiba: UFPR, 1993. p. 49-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n9/n9a08.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

VOLPATO, Gildo; MICHELS, Lucas Boeira. Marxismo e fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. Filosofia e Educação. Revista Digital do Paideia Volume 3, Número 1, 2011, páginas 122-134. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/view/2365/2518>. Acesso em: 25 set. 2016.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Síntese de uma história das ideias jurídicas:** da antiguidade à modernidade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.