

**XXVII ENCONTRO NACIONAL DO
CONPEDI SALVADOR – BA**

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI

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. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

Relações Internacionais para o Continente Americano

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSM – Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

Comunicação:

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina)

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul)

Dr. Caio Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais)

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFBA

Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues; Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-628-4

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

Tema: Direito, Cidade Sustentável e Diversidade Cultural

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Salvador, Brasil).

CDU: 34



XXVII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI SALVADOR – BA

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

Em mais uma Edição do Grupo de Trabalho sobre pesquisa e Educação Jurídica durante o Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito, vários pesquisadores entre docentes, mestrandos e doutorandos debruçaram-se sobre os textos apresentados por seus pares com vistas a debater possibilidades de mudança e aprimoramento na pesquisa e no ensino do Direito, todos com a certeza de que muito ainda há por se fazer.

Os artigos foram agrupados, ainda que por objetivo didáticos, em quatro blocos: História do Ensino do Direito, Epistemologia e a Docência, Metodologias de Ensino e Políticas Públicas Educacionais. Esta ordem foi seguida na apresentação do grupo durante o CONPEDI.

História do Ensino do Direito

Em **CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**, Luis Augusto Bezerra Mattos aborda algumas dificuldades vivenciadas há décadas nas Faculdades de Direito e faz algumas propostas com a finalidade de melhorar o ensino jurídico no Brasil.

Gabriela Natacha Bechara e Daiane Sandra Tramontini escrevem o artigo sobre a **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL ATÉ 1827 E A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS FACULDADES DE DIREITO DURANTE O PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO**, com o qual objetivam contribuir para uma maior compreensão do cenário educacional brasileiro quando da criação das primeiras faculdades de direito no Brasil.

Ainda sobre História do Ensino do Direito, Gabriel Mendes de Catunda Sales e Sandra Maria de Menezes Mendonça escrevem o artigo intitulado **O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL NO ÚLTIMO PERÍODO REPUBLICANO E AS PROPOSTAS INOVADORAS DA ATUALIDADE: MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO NO DIREITO**, no qual buscam pelas análises metodologicamente estruturadas esclarecer se a regulamentação do ensino universitário e jurídico a partir do Estado Novo inovou significativamente a educação superior e qual a formação desejada e necessária dos profissionais da área jurídica para a promoção humana como instrumentos de efetividade dos direitos.

Por fim o artigo **A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO DIREITO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS** de Gabriela Natacha Bechara e

Horácio Wanderlei Rodrigues, abordam o ensino de História do Direito nos cursos jurídicos brasileiros verificando de que modo a disciplina História do Direito e/ou o seu conteúdo é distribuído na grade curricular.

Epistemologia e a Docência

Neste bloco, Carlos Pinna De Assis Junior e Osvaldo Resende Neto iniciam investigando A RELEVÂNCIA DO ENSINO JURÍDICO NO DESPERTAR DA VOCAÇÃO DO DISCENTE. No artigo concluem que o ensino do Direito deve resistir à vertente mercadológica e ultrapassar a tecnicidade, despertando as aptidões pessoais do discente porquanto ser esta uma necessidade que visa a salvaguarda da própria sociedade moderna.

Em A PESQUISA E O DIREITO COMPARADO: UM PANORAMA EVOLUTIVO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO BRASIL, Eduardo Gomes Ribeiro Maia e Jussara Maria Moreno Jacintho, estudam os desafios enfrentados no Brasil relativos à pesquisa em direito comparado, fazendo, assim, uma análise evolutiva.

Camilla Passos Oliveira Barreto e Carlos Alberto Menezes apresentam o artigo a EPISTEMOLOGIA E O AMADORISMO NA PESQUISA CIENTÍFICA EM DIREITO NO BRASIL, no qual propõem o enaltecimento da epistemologia no ensino jurídico brasileiro, com vistas a superar o amadorismo na pesquisa jurídica.

Em REFLEXÕES SOBRE O EDUCADOR JURISTA E A CONCRETUDE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ENSINO SUPERIOR, Jackson Passos Santos e Fernanda Macedo propõem a reflexão do papel do educador jurista na efetividade da educação jurídica no ensino superior.

Metodologias de Ensino

Hector Luiz Martins Figueira e Larissa Pimentel Gonçalves Villar no artigo ENSINO JURÍDICO E FORMAS PLURAIS E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO abordam o mecanismo de ensino jurídico e suas práticas, demonstrando como a metodologia empírica ajuda na compreensão de um novo modo de se pensar o Direito.

Guilherme Augusto Melo Batalha De Gois escreve sobre A METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR VERSUS MÉTODOS A SEREM APLICADOS EM AULA: DESAFIOS E

CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS PELOS PROFESSORES, ALUNOS E UNIVERSIDADES, no qual analisa o exercício da docência no ensino superior, especialmente, na aplicação de metodologias ativas em sala de aula.

Marcia Teixeira Antunes e Mari Cristina de Freitas Fagundes abordam a FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE DIREITO: SALA DE AULA INVERTIDA COMO METODOLOGIA POTENTE PARA O COMBATE À EVASÃO. No artigo destacam a relevância da flexibilização dos métodos de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito na contemporaneidade, e apresentam o método de ensino da “sala de aula invertida”.

Também sobre Metodologia de Ensino, o artigo “VAZIO PLENO”: DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E POSSIBILIDADES CRIATIVAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO de Carolina Grant Pereira investiga as condições de possibilidade para o alcance do que se convencionou chamar de “vazio pleno”, enquanto decorrência da descolonização do pensamento e abertura para possibilidades criativas nos cursos de graduação em Direito no Brasil.

Paulo Vitor Valeriano dos Santos e Luiza Machado Farhat Benedito escrevem o artigo intitulado O ENSINO JURÍDICO SOB A ÓTICA DA GAMEFICAÇÃO no qual apresentam a Gameficação como uma metodologia inovadora e capaz de promover um aprendizado eficaz.

Em a DESMISTIFICANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SERIA UMA FORMA DE ENSINAR EFICAZ?, Roberta Furtado de Arraes Alencar e Castro e Gabriela Martins Carmo realizam uma análise dos aspectos positivos e negativos da educação a distância (EAD), tanto para os alunos como para os professores. Para verificar se o modelo de ensino a distância é adequado e eficaz ao aprendizado na educação superior.

Outro artigo sobre a EAD apresentado por Bárbara Silva Costa e intitulado EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO, apresenta uma reflexão acerca das oportunidades e dos riscos envolvendo a educação a distância em Cursos Jurídicos.

Políticas Públicas Educacionais

Fabrcio Veiga Costa e Vinicius De Araujo Ayala apresentam o artigo o PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO, AUTISTA OU DISLEXO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM DIREITO: UM ESTUDO ACERCA DA

APLICABILIDADE DO ARTIGO 28, PARÁGRAFO 1. DA LEI 13.146/2015, no qual investigam o acesso ao processo pedagógico especializado do discente autista, surdo e dislexo nos cursos de direito.

Por fim, no artigo ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E PROUNI: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO CURSO DE DIREITO, José Diego Martins de Oliveira e Silva e Vicente Bandeira de Aquino Neto se propõem a analisar como o PROUNI impacta no ensino e na aprendizagem dos cursos de Direito.

Boa leitura a todos.

Os Coordenadores:

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld – FURG

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - UNIMAR / FMU

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

A METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR VERSUS MÉTODOS A SEREM APLICADOS EM AULA: DESAFIOS E CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS PELOS PROFESSORES, ALUNOS E UNIVERSIDADES.

THE METHODOLOGY OF HIGHER EDUCATION VERSUS METHODS TO BE APPLIED IN CLASSROOM: CHALLENGES AND PATHS TO BE TRAVELED BY TEACHERS, STUDENTS AND UNIVERSITIES.

Guilherme Augusto Melo Batalha De Gois

Resumo

Este artigo tem o escopo de analisar o exercício da docência no ensino superior, especialmente, na aplicação de metodologias ativas em sala de aula, bem como trazer algumas reflexões acerca da incompletude do professor para desempenhar sua tarefa no papel de mediador e fomentador do desenvolvimento de seres críticos e transformadores. O trabalho contém inquietações e reflexões sobre o contexto da educação no século XXI e os desafios que representam à todos envolvidos neste contexto: universidades, docentes e discentes.

Palavras-chave: Ensino superior, Docência, Metodologias ativas, Aprendizado, Universidades

Abstract/Resumen/Résumé

This article has the objective analyze the teaching practice in higher education, especially in the application of active methodologies in the classroom, as well as to bring some reflections about the incompleteness of the teacher to play his role as mediator and promoter of the development of Critical beings and transformers. The work contains concerns and reflections on the context of education in the 21st century and the challenges it poses to everyone involved in this context: universities, teachers and students.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Higher education, Teaching, Active methodologies, Learning, Universities

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir o uso de Metodologias ativas em sala de aula fugindo um pouco da trivial temática “Metodologia do ensino superior” cujos trabalhos terminam sendo, de certo modo, repetitivos em sua abordagem. A percepção da repetição se deu quando da leitura de obras literárias sobre a temática, dissertações, teses e artigos publicados que serviram de base para o trabalho em pauta, despertaram a curiosidade em conhecer quais conteúdos pertinentes à disciplina são importantes para um futuro profissional da docência e como geralmente eles são trabalhados nos cursos de pós graduação.

Edificar esta pesquisa como diz Paulo Freire, foi um ato de medo e ousadia, uma vez que mesmo estando o assunto dentro da temática da metodologia do ensino superior, buscar um viés diferenciado, pode realmente ser visto como uma ousadia. Porém, ao ler um trabalho que falava sobre a aplicação de metodologias ativas em sala de aula para proporcionar um ensino crítico-constructivo a curiosidade suplantou o medo.

Desde a instalação das primeiras instituições voltadas para a capacitação de profissionais de terceiro grau verifica-se o quanto a formação didática docente universitária foi negligenciada no Brasil. Apenas os cursos de licenciatura pedagógica preocuparam-se e, ainda, primam por uma educação integral dos futuros profissionais, tendo incluso em seus currículos a disciplina de “metodologia do ensino”, possibilitando ao futuro docente uma visão mais abrangente sobre a utilização de metodologias para romper com o ensino tradicionalista, predominante em muitos cursos e instituições.

Desvendar resposta para a pergunta “As Metodologias Utilizadas Em Sala” chamadas de “Metodologias Ativas” proporcionam de fato um aprendizado diferenciado ou são apenas mais um modismo que nada acrescentará para melhorar o ensino e a formação profissional nas universidades brasileiras? Eis o desafio deste trabalho.

O objetivo maior é discorrer sobre a importância da utilização de novas metodologias que coloquem o sujeito aprendiz no centro deste processo, simulando situações com as quais ele irá se defrontar no exercício da profissão e, concomitantemente, mostrar a necessidade de formar pedagogicamente profissionais do ensino superior no sentido de torná-los cientes de suas limitações, viabilizando o aprendizado e a compreensão da utilização de metodologias em sua prática diária, almejando modificar a educação universitária e

oportunizando a formação de indivíduos pensantes, críticos atuantes transformadores da realidade e não meros reprodutores de conhecimento.

Como objetivos específicos temos: comentar sobre as primeiras instituições de ensino criadas no Brasil, relatar sucintamente sobre a resistência dos professores de se perceberem incompletos para a docência embora tenham conhecimento teórico e prático, bem como dialogar sobre os possíveis caminhos a serem percorridos pelas universidades e seus professores para tentar contornar esta dicotomia entre teoria e prática docente através do uso de metodologias que propiciem uma real aprendizagem.

Nesta senda, enquanto estudantes, percebe-se a dificuldade que muitos professores demonstram ao ministrar suas aulas, mesmo quando dominam o conteúdo, mas, o modo de fazer com que o aluno realmente absorva o assunto, deixa a desejar, pois não há uma discussão sobre a relevância desta no cotidiano.

Ao longo dos tempos percebe-se por parte do professorado do ensino superior a busca de uma capacitação e aperfeiçoamento como forma de aprimorar o ensino nas universidades, na medida em que a legislação educacional vem cobrando a capacitação dos antigos professores e, principalmente, dos novos que já devem ter a pós graduação, entretanto, olvida-se que nem sempre titulação é sinônimo de competência pedagógica (COLAÇO, 2006).

É necessária a superação dessas práticas em prol de uma nova visão de homem e de sociedade considerando o indivíduo como parte de um todo, como bem pontua Minayo: “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (2007, p.14).

Aplicar metodologias que proporcionem esta apreensão do conhecimento para posterior aplicação, foi e ainda é o grande desafio dos professores e das universidades, a segunda em sua grande maioria tem tido esta preocupação com a capacitação e atualização metodológica, os primeiros, em bom número, continuam resistentes a mudança, pois é muito difícil sair da zona de conforto.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Por aproximadamente trezentos anos, a educação era ministrada pelos jesuítas, voltada para a catequese religiosa. “Os altos funcionários da Igreja e da Coroa e os filhos dos grandes latifundiários tinham que ir à Europa para obter formação universitária, e o destino era principalmente Coimbra.” Segundo consta nos relatos históricos “somente a partir de 1808 com a vinda da família real e da corte, é que foram criadas as primeiras escolas laicas de nível superior para atender às demandas de um novo período político-econômico da história nacional” (COLAÇO, 2006, p.14).

Fundou-se naquele ano, a Academia Real da Marinha e, dois anos depois (1810) a Academia Real Militar, as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da UFRJ). Após a independência em 1822 passando o país por uma nova configuração política tornando-se um Estado soberano e independente político-científico e culturalmente, foram então criados os primeiros cursos jurídicos, em 1827, nas cidades de Olinda e São Paulo. Mais tarde (1832), visando atender as necessidades decorrentes do desenvolvimento e a consolidação de uma infraestrutura que garantissem a sobrevivência da Corte, surgiram os cursos para a formação de engenheiros, economistas, químicos e agrônomos. Podemos perceber que estes “cursos eram profissionalizantes, não tinham a intenção de formar cidadãos críticos e pensantes”. Até a proclamação da república em 1889, a expansão do ensino superior ocorreu lentamente. (Idem, 2006).

Neste bojo:

A primeira universidade surgiu somente em 1912 no Estado do Paraná, mas que durou somente três anos. Em 1920 surge a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, reunindo os cursos superiores existentes na cidade: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito - que surgira a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. [...] Após a Revolução Constitucionalista de 1932, surge em São Paulo a USP - Universidade de São Paulo. A proposta da USP baseava-se em três vertentes, características da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão (UNIVERSIA, 2016).

Contextualizando um pouco mais a história da educação superior no Brasil, valido consignar os relatos de Martins:

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior. A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas (2002, p. 17).

Desde a instalação dos primeiros cursos superiores no Brasil, a maioria voltados para as ciências exatas, estes eram destinados *a priori*, para as elites, não havendo, naquele período, interesse na capacitação didático-pedagógica, muito menos o incentivo do uso de metodologias que tornassem os discentes não só mais críticos e participativos como também mais capacitados para enfrentar o mercado de trabalho da época. Assim, infere-se que incluir na formação docente a disciplina de metodologia do ensino superior não era preocupação das autoridades ligadas ao ensino tampouco das universidades.

A criação de um número maior de universidades federais só aconteceu entre as décadas de 50 a 70, como também surgiram as universidades estaduais, municipais e particulares, estas últimas “valendo-se da impossibilidade do governo de atender a demanda de alunos decorrentes da concentração urbana, alastraram-se por todo o país respaldadas pelo Conselho Federal de Educação que aprovou inúmeros cursos novos” e, “modificou o critério de seleção passando de provas dissertativas e orais para as provas de múltipla escolha, evidenciando o uso de métodos ultrapassados de ensino-aprendizagem” (MOTTA, 2014, p. 37).

Nesta senda, mister pontuar que “o período militar teve um papel muito significativo na história do ensino brasileiro, prejudicando consideravelmente a formação intelectual e crítica do aluno ao modificar os currículos e, principalmente, ao eliminar as disciplinas humanas” que levava o discente a pensar, refletir e questionar, disciplinas estas que o tiravam o aluno da condição de sujeito passivo para torna-lo o sujeito ativo no processo de aprendizagem (MOTTA, 2014, p. 41).

Ao longo do século XX, as instituições de ensino superior sofreram algumas reformas com o objetivo de torná-las um local mais aberto e democrático, produzindo saberes, incentivando o questionamento e a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de sua responsabilidade diante do mundo, mesmo assim, é fácil notar aquelas que decidiram incluir programas de qualificação docente, oportunizando o aprendizado por meio da disciplina de metodologia do ensino superior para a posterior aplicação de métodos que viabilizem o real aprendizado de seu corpo discente, formando cidadãos conscientes de seu papel transformador na sociedade.

3 A RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES DE SE PERCEBEREM INCOMPLETOS PARA A DOCÊNCIA

O objetivo maior de todo professor é a aprendizagem dos seus alunos. Quanto mais o discente demonstra o que aprendeu, mais satisfeito e realizado se sente o docente. Via de regra, afirma-se que esta percepção é visualizada quando feita a correção das avaliações ao final de cada unidade, todavia, será isto realmente verdade? Nem sempre. O resultado de uma avaliação pode ser simplesmente fruto de horas de leitura do aluno decorando formulas, códigos, resumos, textos de apostilas, etc., sem ter o real significado daquele conteúdo e de sua aplicabilidade. Estamos falando em decorar conteúdo não em assimilar, compreender e ser capaz de resolver problemas. O fruto de uma boa nota não significa ser fruto de um saber com sentido e significado, em especial, quando o aluno se depara com provas de perguntas evasivas com dúbio sentido ou muitas vezes consideradas por ele como banais, porque o professor repetiu a mesma prova do semestre anterior e, todos os alunos do curso já sabem, decoram e, de imediato, resolvem as proposições.

O que está faltando em todo esse processo de transmissão de conhecimento é uma metodologia ativa, propiciadora do real aprendizado, porém, em grande parte dos cursos, em especial, no direito, onde “a maioria dos docentes atuam nas diferentes áreas deste ramo do conhecimento como juízes, promotores, defensores, advogados autônomos, delegados etc., acreditam piamente que é desnecessário aprender metodologia, posto que o que vale é sua experiência, sua prática” (PESSOA, 2013, p. 165).

De modo que, falta aos professores uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de uma educação transformadora, compatível com a realidade do mundo contemporâneo, pois os alunos são críticos e não mais conformam-se com a mera transmissão de conhecimento.

O professor precisa estabelecer o diálogo, criar oportunidades para que seus alunos pensem por si, oportunizando a discussão de ideias, a desconstrução de opiniões arcaicas e superadas, lançando problemas e propondo alternativas para superar dificuldades (BERGAMO, 2016). Garrido com propriedade fala a este respeito:

No diálogo, as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espírito crítico, estimula a revisão das opiniões, contribui para relativizar posições [...]. É neste momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-los. (2002, p. 45)

O uso de novas metodologias *per se*, não garante uma boa aula ou uma aula participativa, na medida em que é imprescindível que os alunos estejam motivados e abertos para vivenciar esta experiência. Outro fator importante que aliado a aplicação de práticas metodologias pode trazer ótimos resultados é o carisma do professor, o envolvimento que ele demonstra com o conteúdo que ministra, bem como a importância que ele atribui aos discentes.

O despreparo do docente para atender as demandas da academia hoje é resultado da própria história do ensino superior no Brasil, como consignado no início deste trabalho. Na década de setenta quando proliferaram as Instituições de Ensino Superior, o único curso a preocupar-se com a formação em metodologia do ensino era e ainda é o curso de pedagogia, para os demais cursos exigia-se apenas o conhecimento específico de cada área e o bom professor era aquele que, além desse conhecimento fosse pesquisador ou tivesse uma boa reputação na área em que atuava fora das universidades.

Segundo Masetto (1998, p. 36), até a década de 1970, “praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”, com supedâneo no princípio de “quem sabe, sabe ensinar”.

O que muitos professores carregam involuntariamente experiências passadas enquanto alunos, que formaram-se em instituições que aplicavam o método tradicionalista, mero repetidor de conteúdo, como eles aprenderam assim e se deram bem na profissão por que mudar? Ao se perceberem agora numa outra posição a de professor resgatam estas experiências ou buscam ajuda com seus colegas que já estão a mais tempo na docência mas, que também reproduzem modelos antigos de ensinar, pois, é muito difícil esta ruptura como o tradicional e, se colocar numa outra dimensão de docência.

Segundo Anastasiou e Alves (2002) embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predomina, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e de aprendizagem.

A verdade é que muitos professores consideram-se especialistas em sua área de atuação e que este viés didático-pedagógico será adquirido no decorrer do tempo, entretanto, “para realmente ensinar e os alunos apreenderem o conteúdo para saber aplica-lo em situações concretas do seu dia-a-dia o professor precisa de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade” (GONÇALVES; SIQUEIRA, 2016).

Diante deste panorama verifica-se que na maioria das vezes é difícil para o próprio docente reconhecer suas limitações, não por orgulho ou soberba, mas por não entender o que é um trabalho didático pedagógico. Outro fator que intervém nesta percepção é o fato de que criticar sua própria atuação não é fácil, principalmente, se fora da universidade o cargo que ocupa é visto com muita relevância e prestígio pela sociedade, então, como admitir que não sabe ensinar?

Assim, constata-se que admitir sua própria incompletude é reflexo de uma série de mazelas pelas quais passou e ainda passa a formação universitária, de uma educação que por várias décadas ou podemos dizer séculos não atribuiu o valor merecido a tarefa de ensinar, de formar cidadãos pensantes e críticos e, principalmente, de preparar professores capazes de provocar esta revolução.

Em regra, o professor do ensino superior não possui um conhecimento metodológico satisfatório acerca da docência. Para ele basta ensinar os conteúdos aos alunos pois foi deste modo como aprendeu, repetindo o que o mestre fazia em sala. Contudo, diante das demandas da sociedade do século XXI, o professor precisa ter consciência de que para ensinar é preciso saber como ensinar e não somente o que ensinar.

4 A METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR *versus* MÉTODOS A SEREM APLICADOS EM AULA:

Um dos maiores desafios do ensino na contemporaneidade é preparar o estudante independente da sua área de formação para enfrentar diversidade de situações, para que este seja capaz de raciocinar, aplicando o conhecimento adquirido na busca de soluções e respostas para os problemas que ainda não existiam no momento de sua formação.

Desde a segunda metade do século XX, quando as instituições de Ensino Superior foram convocadas a colocar em análise seus métodos, técnicas e concepções de ensino, cresceu a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem, porém, ainda nos debruçamos com a mesma metodologia de séculos passados, voltada para as aulas expositivas, mais fáceis de serem planejadas.

A metodologia hodierna requer estudo e leituras constantes tanto dos professores quanto dos alunos. Leitura e estudo fora da sala de aula precisa fazer parte do cotidiano do aluno para que sua participação em sala seja mais dinâmica e possa se envolver mais em discussões, questionamentos, trabalhos em grupo. Cabe ao professor ser o grande estimulador deste estudo tornando as aulas mais desafiadoras para ambos, professor e aluno.

Para o professor significa destinar mais tempo com o planejamento das aulas e muito mais que o domínio técnico-teórico da matéria, ele precisa estar preparado para as discussões e ter a sensibilidade de perceber quando estas não estão indo no rumo certo para dar as pistas para a retomada do mesmo. Na visão de Moraes (2016):

A efetiva aprendizagem exige o retorno ao conteúdo, com abordagens e níveis de dificuldade diferenciados, bem como a vinculação deste conteúdo às emoções e à realidade do estudante. [...] A partir do momento que estes passem a perceber que o aprendizado é mais eficiente quando adquirido de forma mais dinâmica e autônoma, em aulas práticas, dinâmicas, que contenham, por exemplo, trabalhos em grupo, discussão e encenação de casos, elaboração e resolução de questões etc.

Nos dias que correm, a maioria das faculdades e universidades cobram de seus docentes o uso de metodologias que propiciem maior dinamicidade em suas aulas, articulando conteúdos teóricos e práticos, fomentando a formação crítica e reflexiva do aluno, como também sua maior participação em classe, embora estas metodologias já sejam utilizadas a um bom tempo em universidades mundo a fora. No Brasil, somente de alguns anos para cá (a partir da década de 80), estas estão sendo implementadas nas universidades, já em outras, somente agora é que professores e alunos tomaram conhecimento e passaram a fazer uso das mesmas.

O que se pretende ressaltar é a importância da didática e do papel docente no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, mesmo quando estes frequentam os cursos de pós graduação (mestrado) e lhes apresentam dentro das disciplinas conteúdos de como aplicar métodos, ainda permanece a incerteza e o receio de se aventurar em práticas até então desconhecidas. Mesmo na pós graduação os professores dão apenas exemplos de como estas metodologias são trabalhadas em sala, na maioria dos casos não é culpa sua, mas do sistema que os obrigam a enfrentar uma série de conteúdo dentro de um prazo limitado, não lhes permitido trabalhar em sala com seus mestrandos, fazendo com que estes vivam estas experiências, as assimilem, para que, futuramente, possam usá-las com segurança em suas aulas, pois aquilo que praticamos retemos muito mais na memória.

A aplicação destas metodologias também se mostra indispensável nos cursos de pós graduação, pois elas permitem uma reflexão sobre a atuação docente em sala de aula na contemporaneidade, o que mais percebe-se quando busca-se leituras não só para a confecção de trabalhos mas, especialmente, para maximizar o conhecimento.

Nesta toada, as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BORGES; ALENCAR, 2014).

É cediço que a utilização de metodologias com o objetivo de despertar um novo olhar do aluno sobre o conteúdo a ser apreendido é bem vinda, precipuamente, para aqueles professores que primam pelo real aprendizado e desenvolvimento da autonomia de seus alunos, estimulando-os a tomar decisões, despertando-lhes a curiosidade.

Para que as metodologias ativas possam causar efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem no sentido de compreendê-las (BORGES; ALENCAR, 2014).

Ademais, sabe-se que as mudanças devem ocorrer com muito cuidado, de forma consciente, bem pensada, planejada e, sobretudo, deve haver um preparo do aluno para enfrentar este desafio.

Pois bem. O aprendizado baseado em problemas (problem based learning – PBL) é uma das metodologias ativas cujo objetivo é provocar o estudante a resolvê-lo, dando-lhe a oportunidade de refletir, examinar e posicionar-se de forma crítica diante do caminho escolhido para encontrar a resposta, aproximando, assim, o conteúdo da sua vivência.

A PBL originou-se, como proposta metodológica, em 1969 na Mc Master University, Canadá, para o estudo de medicina, mas é possível encontrar exemplos de implementação da PBL em todo o sistema educacional. Apesar de ter sido sistematizada há pouco mais de trinta anos, a PBL não é uma abordagem nova. Muitos de seus elementos norteadores já foram contemplados anteriormente por educadores e pesquisadores educacionais do mundo todo, tais como Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget e Rogers (DOCHY et al., 2003, *apud* BORGES; ALENCAR, 2014).

Uma das vantagens em se valer desta metodologia é que ela desenvolve habilidades importantes cobradas atualmente no mundo de trabalho, como se ouve muito nas universidades, aquilo que você precisa mostrar lá fora e que vai diferenciá-lo dos demais que apenas tiveram

um ensino de transmissão de conhecimento, “estabelecer objetivos (o que vou fazer?), a seleção de estratégias (como vou fazer?) e a avaliação dos resultados (funcionou?)” (BORGES; ALENCAR 2014).

Carlini descreve os passos em que se desdobra esta metodologia:

(1) Leitura do problema, com identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; (2) Identificação dos problemas propostos pelo enunciado; (3) Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior; (4) Resumo das hipóteses; (5) Formulação dos objetivos de aprendizagem (o que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); (6) Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; e (7) Retorno ao grupo tutorial para discussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior (2005, p.230).

Todavia, não deve-se olvidar que, para que tudo isso aconteça o trabalho do professor é fundamental na escolha e seleção do problema, bem como no modo como este instrui a classe para trabalhar. A aplicação do trabalho com o uso da metodologia PBL requer dos alunos a seguinte atitude: definição de suas equipes, organização das ideias do grupo buscando no conhecimento teórico que já possuem o pilar para a solução do problema, anotam o que ainda não sabem ou não compreenderam sobre o problema, investigam sobre isto afim de encontrar a resposta e assimilarem novos conhecimentos para integrá-los ao contexto do problema. Resolvido o caso, são motivados à avaliarem construtivamente seus pares e a fazerem sua auto avaliação.

Responsabilizar-se pela própria aprendizagem implica que os alunos devem desempenhem as tarefas seguintes:

(1) explorar o problema, levantar hipóteses, identificar e elaborar as questões de investigação; (2) tentar solucionar o problema com o que se sabe, observando a pertinência do seu conhecimento atual; (3) identificar o que não se sabe e o que é preciso saber para solucionar o problema; (4) priorizar as necessidades de aprendizagem, estabelecer metas e objetivos de aprendizagem e alocar recursos de modo a saber o que, quanto e quando é esperado e, para a equipe, determinar quais tarefas cada um fará; (5) planejar, delegar responsabilidades para o estudo autônomo da equipe; (6) compartilhar o novo conhecimento eficazmente de modo que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe; (7) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e (8) avaliar o novo conhecimento, a solução do problema e a eficácia do processo utilizado e refletir sobre o processo (BORGES; ALENCAR 2014).

Outro método é o denominado Grupo Cooperativo. O próprio nome já nos dá a indicação de como esta metodologia trabalha, uma vez que na sociedade atual o mercado de trabalho dá muita importância ao indivíduo que saiba trabalhar em grupo e isto deve começar

na sala de aula com a participação de todos nas discussões suscitadas pelo professor, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades como: compartilhar ideias, respeitar a opinião do outro, comprometer-se com a tarefa, saber ouvir, argumentar, comparar, ponderar, interagir, dentre outros.

Um grande exemplo de trabalho em grupo é o realizado pelos atletas que fazem parte dos times de futebol, vôlei, basquete, etc. Nestas equipes, todos unem esforços para atingirem um mesmo objetivo, qual seja: “vencer”. Percebe-se o quanto é fundamental o espírito de equipe, a solidariedade, a doação, a parceria, o reconhecimento e a vibração pela contribuição de cada um em prol do grupo.

Este método embora pareça simples na verdade requer muito cuidado por parte do professor, pois exige muita autonomia e maturidade do aluno, que nem sempre chega a universidade portando estas qualidades, uma vez que, durante o ensino fundamental e médio teve sempre auxílio extraclasse para realizar as tarefas mais complexas exigidas no colegial. Neste sentido, Bastos leciona:

A técnica de grupo cooperativo consiste em um trabalho com grupos, cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Aprender em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações. (2010).

Neste bojo, Anastasiou e Alves trazem uma colaboração muito importante com relação ao trabalho em grupo, ressaltando que muitos alunos possuem dificuldades em se soltar nas atividades grupais e, que sua contribuição em geral fica restrita às discussões em pequenos grupos onde sua exposição é mais discreta. Ademais, quando permanece a inibição no grupo no momento da apresentação da síntese, há sempre a indicação pelo próprio grupo, daquele colega com maior desenvoltura e oratória, que liderou as discussões do grupo e por conseguinte mais preparado para falar diante da classe.

Noutra banda, o método intitulado Peer Instruction (PI), é vocacionada ao processo de ensino aprendizagem e desenvolvida pelo Professor de Física Eric Mazur, em Harvard, nos anos 90. O método sob autopsia, permite ao educador comunicar-se de modo constante com seus alunos através do website da disciplina, o que proporciona, também, monitoramento de todo o processo (TOLEDO; LAGE, 2016).

De modo que, infere-se que a aprendizagem acontece por meio da discussão, enquanto os alunos debatem entre si estimulados por perguntas conceituais de múltipla escolha

previamente organizadas pelo professor com o objetivo de apontar as dificuldades dos alunos e dar a estes, oportunidades de pensar sobre conceitos desafiadores.

A aplicação deste método de ensino promove a interação em sala de aula e mostra os aspectos práticos da disciplina. Depois de dois minutos para pensarem os alunos assinalam a resposta considerada correta individualmente, findo o exercício, as respostas são discutidas em grupos, para que cheguem a um consenso sobre a alternativa correta.

O papel do pedagogo durante a realização da atividade é o de incentivar discussões e orientar o pensamento dos aprendizes. O tempo a ser gasto na tarefa em grupo pode variar de acordo com o envolvimento dos alunos na tarefa, porém cabe ao professor estipular um tempo máximo para apresentação das respostas ao mesmo *Concep Test*. Ao fim, incumbe ao professor explicar a resposta correta, podendo apresentar outro *Concep Test*, ou passar para um novo tópico (TOLEDO; LAGE, 2016).

O número de erros e acertos praticados pelos alunos e computados pelo professor lhe dá a dimensão exata se a turma realmente aprendeu o conteúdo ou se este precisa ser revisto, mediante nova abordagem.

Outro método conhecido é o estudo de caso, o qual promove a aprendizagem em um contexto real, amplo e complexo, apresentando uma situação com todos os fatos transversais e suas delimitações permitindo assim um trabalho interdisciplinar. O caso apresentado tem como objetivo facilitar a aprendizagem, permitindo ao estudante buscar nos conhecimentos apreendidos aqueles com os quais poderá intervir na solução do mesmo.

Mister consignar que, este método pode ser aplicado em diferentes áreas do conhecimento como a medicina, o direito, a administração de empresas, dentre outras. A principal vantagem em valer-se desta metodologia é adotar uma abordagem orientada para perguntas e não apresentar respostas prontas e solução. Resolver um caso é resolver um conflito e envolve a necessidade de reconciliar ou equilibrar muitas variáveis.

De modo que, a função do educador na aplicação deste método é o de bussolar os estudantes na formação de equipes, orientar quanto as etapas de execução, mediar, fazer um *feedback* do estudo com os estudantes e concluída a atividade, revelar quais competências foram trabalhadas no desenrolar da tarefa. Na visão de Bastos, quando o professor trabalha com este método ele está proporcionando:

A aprendizagem centrada nos processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. A aprendizagem é um processo contínuo em que comunicação e interação são indissociáveis, na medida em que aprendemos a partir da relação com os outros (2010).

Assim, constata-se que o estudo de caso força o aluno a ter uma nova postura diante do conhecimento, na medida em que quando este percebe que precisa de várias perspectivas para análise e é desafiado para encontrar a solução, promove a interdisciplinaridade além de inserir o estudante num contexto interprofissional.

Noutra esfera, temos a Metodologia da Pesquisa, que trata-se do método mais antigo, utilizado em todos os níveis de ensino, posto que existem inúmeros tipos de pesquisas, a saber; pesquisa bibliográfica, documental, de campo, experimental, observacional, fenomenológica, etc.

É cediço que, a pesquisa representa uma das maiores fontes de conhecimento que o sujeito adquire quando se propõe a investigar para responder um problema, é um trabalho árduo, desafiador, que requer persistência, dedicação e até mesmo renúncias. O maior objetivo de uma pesquisa é a socialização do conhecimento para que outros também possam se apropriar deste saber e ir além. Sem pesquisa não teríamos chegado ao desenvolvimento em que nos encontramos hoje em todas as áreas do conhecimento.

Graças a pesquisa, verdades incontestáveis foram rechaçadas ao longo dos séculos, a pesquisa possibilitou a chegada do homem a lua, descobriu-se a cura para patologias graves, avançamos nas tecnologias que nos permitem hodiernamente a comunicação com o mundo numa fração de segundos, e tantas outras coisas que é difícil enumerar todas sem fazermos uma longa pesquisa. Paulo Freire já dizia que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (2008, p.32).

As pesquisas e seus resultados são de domínio público, por isso, os TCCs, dissertações e teses fazem parte do acervo bibliográfico das universidades, onde pesquisar é uma prática cotidiana de seus docentes e discentes. Fazer pesquisa requer compromisso, disciplina, e o pesquisador ao apropriar-se de conhecimentos tem a responsabilidade de intervir de forma crítica, competente e inovadora na sociedade em que está inserido. Ela faz parte do tripé de todas instituições “ensino, pesquisa e extensão”.

4.1 O papel da universidade

A universidade responsável pela formação profissional dos indivíduos deve estar atenta em muitos pontos, especialmente, a política da formação docente, a qual deve estar comprometida com a educação exigida na contemporaneidade, em que os papéis do docente e do discente precisam ser renovados, os espaços e tempo não só possibilitam, mas exigem outras formas de experimentação e de envolvimento do professor e do aluno. Sendo assim, não basta formar apenas o educador pesquisador, é preciso também preparar o docente para o uso de metodologias que levem o discente a ter uma parcela maior de comprometimento com sua formação, que sai do papel de sujeito passivo receptor de conteúdo, para o de sujeito ativo.

As grandes mudanças ocorridas a partir do final do XX nos campos político-social e científico-tecnológico exigem cada vez mais educação diferenciada, desafiadora, crítica, para que o sujeito possa se inserir nesta realidade, transformando-a e transformando a si mesmo.

Jane Barbosa posiciona-se a respeito:

Nesse contexto, do estudante são exigidas atitudes de investigação por conhecimentos necessários e válidos, participação crítica e corresponsabilidade pela própria formação; enquanto, do professor, é exigido perfil de orientador da aprendizagem, capaz de indicar aos estudantes fontes de informações/conhecimentos essenciais à sua formação, e especialmente, estratégias de busca e escolha de tais informações, conduzindo mudanças na própria noção de educação (2016).

Sem dúvida, as exigências para que a sala de aula se torne um lugar de construção do conhecimento cobram do professor uma perspicácia maior para estimular e envolver seus alunos de forma sutil, para que não percebam que estão sendo provocados criticamente.

Refletir sobre suas práticas tem sido tema de muitas discussões a respeito da educação no século XXI, percebe-se também uma abertura maior do professor no sentido de romper com práticas ultrapassadas, que não dão conta das exigências atuais. O desenvolvimento tecnológico tem revelado que há muito tempo o docente deixou de ser o detentor do saber, hoje o sujeito que quer aprender tem outras alternativas que vão além das quatro paredes da classe.

A tarefa do educador contemporaneamente é bem mais complexa, requer tempo, disponibilidade e, sobretudo, a conscientização de que sem um bom planejamento, seleção de técnicas e métodos pertinentes ao assunto que pretende explicar em classe, não ocorrerá uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, urge averbar o magistério dos professores Gonçalves e Rochadel:

Planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (2016, p. 54).

A importação de metodologias alternativas torna-se relevante na medida em que proporcionam ao educando lidar com experimentos práticos extraídos do cotidiano, fazendo com que ele tenha uma maior interação com a disciplina, visto que o aluno percebe onde ele deverá usá-la na prática.

O papel da universidade tem destaque especial dentro de todo este contexto pois a responsabilidade não é exclusiva do professor. A universidade precisa estar ao seu lado, dando-lhe suporte teórico, disponibilizando materiais, investindo na participação do docente em congressos e seminários onde ele tem a oportunidade de trocar experiências, verificar se está no caminho mais adequado, comungar das experiências de seus colegas e com isto ser um multiplicador na sua instituição.

O dueto universidade/professor requer uma colaboração e interação mútua, não basta a universidade oportunizar cursos de capacitação pedagógica, incentivar a pesquisa se o professor não estiver aberto, consciente de que ele precisa rever seu papel.

Na universidade de hoje os saberes práticos são tão relevantes quanto o conhecimento das teorias, ponto de partida para todo aprendizado. O mundo exige isto, não se admite mais indivíduos que não conseguem enfrentar desafios, resolver problemas, trabalhar em equipe, ter iniciativa própria, estender seus estudos para além da sala de aula.

Do mesmo modo também é inadmissível um professor que ainda permaneça como um mero transmissor de conhecimento, na medida em que este pode ser obtido, gratuitamente, via internet, dentro outros meios. O docente precisa se transformar num construtor de conhecimento e, para construir assim como na engenharia o engenheiro precisa de mestre de obra, pedreiro, encanador, eletricista etc., o professor também precisa de seus alunos, necessita formar com eles uma equipe unísona, forte, sedenta por saber, para construir seu próprio caminho, desbravar fronteiras, encarar o novo.

Para alicerçar saberes significativos o mestre precisa dar atenção também ao conhecimento que o discente possui, afinal, professor e alunos aprendem mutuamente. O

desafio das universidades é entrar nesta parceria, dando ao professor, bem como aos alunos a oportunidade de construírem algo diferente que superem suas próprias expectativas.

Nesta perspectiva, percebe-se que a maioria das instituições estão fazendo o seu papel, algumas com projetos arrojados, outras com propostas mais tímidas, porém, procurando dar atenção a qualificação do seu profissional de ensino, seja nos cursos de pós graduação, seja nas jornadas pedagógicas oferecidas todos os semestres ou na participação de grandes eventos país afora cuja discussão esteja ligada a educação e ao papel do professor frente ao ensino. Afinal, como dizia Paulo Freire (2008, p.67), “quem forma se forma e reforma ao formar”.

Por isto fala-se hoje da “competência pedagógica” e, é na busca desta competência que as universidades investem em seus programas de formação de professores. Corroborando:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente irem construindo seus saberes docentes, a partir as necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (GONÇALVES; ROCHEL, 2016).

Ao lume do exposto, infere-se que as universidades estão cumprindo seu papel, dando oportunidades e cobrando dos docentes formação mais condizente com a função que exercem, em que pese, o fato de que algumas limitações ainda precisam ser superadas. Entrementes, verifica-se que o caminho foi aberto e muitos docentes optaram por trilhá-lo. Resultados mais efetivos só o tempo poderá revelar, quando os alunos de hoje tornarem-se os profissionais do amanhã.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi de grande valia possibilitando um entendimento maior do que significa a docência em especial no ensino superior acerca da atuação do professor. Evidencia-se que ainda hoje é muito difícil para docentes de algumas áreas específicas perceberem que dominar um conteúdo ou uma técnica não significa ser um bom professor.

Nos deparamos ainda com os fantasmas da educação conteudista-tradicional, que não tinha como objetivo transformar sujeitos para atuar na realidade e modificá-la. Vencer estes fantasmas continua sendo o maior desafio para muitos docentes, pois, em primeiro lugar, precisam transformar-se a si mesmos para depois modificar sua prática pedagógica.

A ousadia em abordar não a metodologia do ensino superior mas o que pode ser trabalhado dentro desta disciplina para alcançarmos a tão sonhada educação para a transformação, proporcionou um conhecimento e um enriquecimento muito maior para quem no futuro pretende trilhar os caminhos da docência.

A amplitude de métodos que podem e devem ser utilizados em sala é muito grande e facilmente adaptáveis as diferentes disciplinas que fazem parte das grades curriculares tanto da graduação como da pós. A dinâmica destas metodologias se mostra bastante eficiente, vez que mobiliza e desenvolve competências e habilidades indispensáveis na formação do discente.

Neste bojo, percebe-se que a aplicação destas metodologias fazem diferença no desenvolvimento dos conteúdos, possibilitando, de imediato, a ligação entre teoria e prática. Ademais, ficou clara a contribuição do resultado destas dinâmicas para a avaliação do professor dando a esta dimensão dos conteúdos que precisam ser reforçados.

No decorrer do trabalho romperam-se algumas concepções de que os professores não aplicam métodos que levem o aluno a construir seu próprio conhecimento, por falta de boa vontade ou porque a carga horária da disciplina não permite, isto nem sempre é verdadeiro, uma vez que muitos educadores ainda encontram dificuldade em lidar com algo que não dominam.

A falta de conhecimento de mecanismos que otimizam as aulas se faz sentir até mesmo nos cursos de pós-graduação, onde os discentes são mais preparados para interpretar teorias do que lidar com temas práticos que requerem solução imediata, falta, ainda, em muitos cursos o link da teoria com a prática e, se o docente não vivenciou isto em sua formação, não tem o domínio para trabalhar em sala de aula. Sem olvidar, ainda daqueles mestres que julgam referido conhecimento pedagógico como desnecessário.

O professor para que seja capaz de desenvolver suas aulas neste sentido precisa de uma formação pedagógica. Daí a relevância da participação dos docentes em cursos de formação de professores e o estudo das teorias pedagógicas, independentemente da área de conhecimento.

Mister consignar a pertinente observação de Masseto (2003) a este respeito, quando faz referência ao modo como os professores são contratados nas instituições de ensino superior, na medida que exige-se um mestrado ou doutorado, achando que isto os tornem mais competentes na comunicação do conhecimento. No entanto, ainda não são exigidas competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e sua perspectiva político-social. Como diz o autor, a função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem” (*apud* GONÇALVES; ROCHAEL, 2016).

O professor moderno tem como principal meta e responsabilidade formar cidadãos conscientes, críticos, com capacidade de aprimorar e reconstruir seu próprio conhecimento e, perceber que cada aluno é único no seu modo de aprender e lidar com o que aprendeu.

Assim, buscou-se pontuar que a distância existente hoje entre o professor transmissor e o professor construtor de conhecimento. O que constrói está comprometido com a pesquisa, com sua qualificação permanente, corre riscos, se atira na aventura de ensinar, mergulha de cabeça, não tem medo de errar pois sabe que o erro faz parte do aprender, ao revés do professor transmissor.

Aplicar metodologias que proporcionam vida e dinamicidade às aulas é a proposta mais corrente nos meios acadêmicos. São tantas modalidades que fica difícil para o professor dizer que não aplica por que não se adequam a sua disciplina, quando isso acontece, ai sim, podemos dizer que este professor não quer sair da sua zona de conforto, valendo-se da rotina traçada e pronta há vários semestres.

Não desconhece-se que, não é fácil para o professor de hoje competir com a tecnologia, mas, se ele se esconder atrás desta desculpa para não inovar em sala, as consequências serão bem mais desastrosas. Usar metodologias que envolvam o aluno, despertem seu interesse, que o convidem para aventura é o melhor caminho, ainda mais que algumas delas estão diretamente ligadas ao uso da tecnologia, então, cabe ao professor mediador, atento e comprometido com seu trabalho vai saber unir o útil ao agradável e extrair o que de melhor seus alunos têm para oferecer.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Santa Catarina: Editora UNIVILLE, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. **O Papel Da Universidade Na Formação Dos Professores Para Qualidade E Inovação Educacional**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/JaneRangelAlvesBarbosa_GT2_integral.pdf>. Acesso em 19/11/2016.
- BASTOS, Alice Beatriz Barretto Izique. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**. *Psicol inf.* vol.14 n.º.14 São Paulo, out. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S141-8809201000010010>. Acesso em 29/11/2016.
- BERGAMO, Mayza. **O Uso De Metodologias Diferenciadas Em Sala De Aula: Uma experiência no Ensino Superior**. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>>. Acesso em: 27/03/2017.
- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BORGES, Thiago Silva; ALENCAR, Gildéia. **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. Jul/Ago 2014, Ano 03, n.º 04, ISSN 22377719.
- CARLINI, Angélica Lucía. **Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**. In Anuário ABEDi/ano 3, n.3 (2005). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.
- COUTO, Ligia Paulo. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. Tese de Doutorado apresentada a Universidade de São Paulo -USP. São Paulo, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GARRIDO, Elsa. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e médio**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. **Didática do ensino superior**. 1 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Cristiane Maria Barcelos; SIQUEIRA, Lizarda de Moraes Cardoso. **Docência no Ensino Superior**: Identidade, prática e profissão docente. Trabalho apresentado para a conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

GONÇALVES, Rita Maria Grilo; ROCHAEL, Magda Cristina Nascimento. **A importância da didática para a formação do docente do Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/253/142> >. Acesso em 17/01/2017.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Separata. ENAP Estudos de caso. Brasília 2010. Disponível em: <http://casoteca.enap.gov.br/attachments/article/4/Separata_cap3.pdf >. Acesso em: 17/11/2016.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo, Atlas, 2009.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001 > Acesso em: 23/11/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2007.

MORAIS, Luiza Cristina de Carvalho. **Docência no Ensino Superior Jurídico**: reflexões a partir de Rubem Alves. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=c8235aaa18ac5ba6> >. Acesso em 29/11/2016.

MOTTA, Rodrigo. **As universidades e o regime militar**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Org.). **Reflexões sobre a Docência Jurídica**. Série estudos de metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry et. al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TOLEDO, Luiza Helena Lellis Andrade de Sá Sodero; LAGE, Fernanda de Carvalho. **O Peer Instruction e as metodologias ativas de aprendizagem**: relatos de uma experiência no curso de Direito. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4392b92> >. Acesso em: 28/11/2016.

UNIVERSIA – Brasil Universidades. **História do ensino superior**. Disponível em: <<http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior> >. Acesso em: 10/11/2016.