

1. Abordagens conceituais no processo de ensinar e aprender

A delimitação das abordagens conceituais indica variáveis no discurso docente e valida a interação e compreensão das diretivas legais e normativas que se inseriram no contexto de aprendizagem do Direito. O resultado alcançado indica a necessária inserção das metodologias ativas nas práticas de ensino jurídico.

A questão posta no presente artigo se dá no dizer de que diversas ações docentes são incorporadas de forma inconsciente, esvaziadas de qualquer fundamentação teórica que validamente auxilie o professor na tomada de decisão acerca do melhor cenário de aprendizado. Isso porque toda a proposta metodológica traz em si concepções, valores e crenças em relação aos processos de ensinar e aprender.

Quando se fala em objetivo da aprendizagem, ao mesmo tempo, orienta-se algum sistema de premissas teóricas que dará suporte para o realizar desse objetivo. São premissas que estarão presentes na forma de construção do currículo, nas práticas pedagógicas que envolvem as interações entre professor, aprendente e o próprio objeto de conhecimento.

O presente artigo não perscruta sobre os modelos ou sistemas de aprendizagem. Mas posições teóricas que após definidas ou exploradas denotam caminhos de conhecimento. Tais enfoques, que não se encerram no trabalho, servem de suporte ao caracterizar abordagens próprias da pedagogia que se orientam tanto na contextualização histórica ou mesmo na finalidade social do aprendizado, tudo isso no contexto de desenvolvimento social.¹

A narrativa presente no artigo será exploratória. E a metodologia traz, em perspectiva de análise de conteúdo, conhecimento para aplicação docente, na qual entre teorias e conceituações, haja descoberta que aproxime o professor do Direito à sua função

¹ Alguns autores tecem descrições e taxonomias na abordagem do processo de aprendizagem, como Libâneo (1982), que aborda a pedagogia liberal nas versões conservadora, renovada progressista, renovada não diretiva e a pedagogia progressista nas versões libertadora, libertária, de conteúdos; Bordenave *et al* (2000), que aborda a pedagogia da transmissão, a pedagogia da moldagem, a pedagogia da problematização; Saviani (1984), que divide em teorias não críticas como a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista e as teorias críticas-reprodutivas, que trazem o sistema de ensino como violência simbólica, a escola como aparelho ideológico de Estado e a Escola dualista; e, Mizukami (1986) que divide as teorias em abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. Cf. SANTOS, RV. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**. Jan/Fev/Mar., 2005, Ano CI, n. 40, p. 19-31.

social, qual seja, a curadoria de conhecimento válido, coerente à realidade que se perfaz logo ali, em futuro que já aconteceu².

Horácio Rodrigues e Jeciane Golinhaki tecem narrativa que elucida o desafio da era digital para a docência. (RODRIGUES E GOLNHAKI,2021). Os autores se inclinam a dizer que o adormecer da estrutura física e acadêmica vivido pelas escolas, em especial do Direito, não são úteis ao aprender a aprender, sendo esta uma das competências mais importante dos seres humanos.

Para tratar dos conceitos ou fundamentos dos sistemas de aprendizagem utilizar-se-á o Triângulo Pedagógico de Nóvoa (2000), o qual considera as abordagens pedagógicas a partir da interação entre os participantes do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o triângulo insere o professor, o aprendente e o saber (objeto do conhecimento). O enfoque teórico é marcado pelo papel do protagonista de um dos vértices na relação entre eles, sendo assim os modelos seriam centrados no professor, no aprendente ou no saber.³

Os modelos de aprendizagem centrados no professor têm como característica o foco no ensino, na transmissão da informação e na direção de conteúdos e materiais pré-definidos, com menor valor para a aprendizagem colaborativa entre os estudantes e maior valor para a aprendizagem assertiva do professor, o que não coaduna a mudança em tempos de contínuo rompimento do saber.

Outro modelo, seria aquele centrado no aprendente, e que representa as teorias cognitivas e construtivistas, nas quais se fomenta o estudante como protagonista de sua aprendizagem, na construção do conhecimento, na autoaprendizagem e na reflexão crítica (LUCKESI, 1994). Para esse modelo, é possível citar a Escola Nova e a Educação libertária, com defensores da auto-gestão pedagógica.⁴

Os modelos que trazem a tendência no saber concebem a escola como matriz do conhecimento, difusora de conteúdo, tendenciosa à pedagogia crítico-social, denominada pedagogia progressista, na qual o foco é a apropriação de um saber que seja concreto para a vida dos alunos e ao mesmo tempo sirva aos interesses de igualdade e democracia.

² A expressão “futuro que já aconteceu” significa a proximidade de realidade que se pensava distante, mas que a tecnologia antecipou.

³ No caso da arquitetura da aprendizagem utiliza-se no triangulo o professor, o aluno e o meio pelo qual o aprendizado ocorre (e não o saber em si). Cf. NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Revista Interface: comunicação, saúde, educação, Botucatu – ENTREVISTA**, agosto, 2000. p. 133.

⁴ Existem críticas que demonstram alguma fragilidade na valorização da ação de aprender a aprender em detrimento do conhecimento acumulado.

Há ainda dois modelos importantes, aqueles que preconizam a aprendizagem ou aqueles centrados no contexto social.

Os modelos que preconizam a aprendizagem a partir da técnica trazem a eficácia da aprendizagem ligada à didática como ambiente motivador. Além disso, potencializa-se a influência das metodologias de ensino, como se essas tivessem “poder mágico” sobre os processos de aprendizagem.

Os modelos que estão centrados no contexto social se desenvolvem a partir da aprendizagem significativa, denominada autogestão pedagógica ou mesmo pedagogia progressista. (VASCONCELLOS, 1994). Nesse sentido há reconhecimento do papel docente em sua relação dialética com o estudante.

A partir do modelo centrado no contexto social, é possível dizer sobre o modelo de ensino centrado na interação, que fundamentam as relações dialéticas entre os sujeitos do processo de aprendizagem e em outro momento a valorização dos processos relacionais; nessa medida, ao mesmo tempo que favorece a lógica da autonomia da aprendizagem, considera os participantes desse processo.

Dentre esses modelos, qual seria o mais vantajoso para o ensino do Direito? É possível encontrar uma fórmula para o ensinar? Argumenta-se que não. Os modelos acabam por se sobrepôr a partir de critérios diferenciados e, por fim, a discussão sobre o processo de aprendizagem acaba se encontrando com a psicologia do desenvolvimento humano.

Quando se traz a psicologia ou o desenvolvimento humano como elemento de compreensão das teorias de aprendizagem observando concepções e estruturas que balizarão a atuação na sala de aula.

A concepção inatista defende que a organização genética impõe estruturas necessárias e irredutíveis para o desenvolvimento humano, resultando na capacidade de apreender as coisas do mundo, aborda a questão da hereditariedade, da maturação biológica e mesmo das estruturas de aptidão que se inserem na cognição inata.

A concepção ambientalista torna as variáveis ambientais como principal influência no desenvolvimento humano, contrapondo a abordagem inatista de que a escola serviria apenas para fomentar as aptidões que já existiam no indivíduo. Além disso, valida os estímulos do ambiente, condiciona as estruturas cognitivas e traz o comportamento modelado no exterior do ser humano.

A concepção interacionista não se prende à influência nas dimensões ontogenéticas ou culturais, mas traz a interação entre o ambiente e o biológico e ainda

confirma o processo cognitivo construído pelo indivíduo durante toda a vida. Deriva-se daí a concepção sociointeracionista, diferenciando-se no sentido de atribuir maior ênfase aos aspectos humanos (ou sociais) do meio ambiente, elevando ou destacando as interações sociais como fatores determinantes do desenvolvimento humano.

Dentro dessas concepções acerca do desenvolvimento humano, menciona-se ainda a vertente behaviorista, que apoiada nos trabalhos de Pavlov (1942), o Condicionamento Respondente e o Condicionamento Operante de Skinner (1970), apregoa a aprendizagem por meio de estímulos e respostas que modelam o comportamento do indivíduo. Nesse período, surgiu a motivação pelo aprendizado por meio de sanções e emulações praticadas pelos professores, com o objetivo de levar os indivíduos a se igualarem ou sobrepujarem uns aos outros com relação ao rendimento ou ao desempenho (RIES, 2001; SKINNER, 1970).

Gagné (1975) e Bandura (1977), representantes do neobehaviorismo ou teorias comportamentais, trazem a importância dos objetivos de aprendizagem para refletir os comportamentos que deveriam ser adquiridos. Assim, os objetivos precisavam ser elaborados considerando o ambiente, os instrumentos, a forma e o porquê, de forma que deveria haver a descrição deles e a demonstração de onde seriam executados. Os objetivos deveriam ser mensuráveis, estabelecidos e pactuados no início do processo de instrução. Tal comportamento docente daria ao estudante a motivação, vincularia o aprendizado ao saber e o que o professor espera do aluno. Há a afetação do indivíduo pelo comportamento de outro, gerando no indivíduo autoeficácia. Seria esta sua capacidade de organizar e produzir realizações que lhe permitiriam vencer ou fracassar, caso lhe faltassem incentivos ou em virtude de suas relações sociais.

Tanto a vertente behaviorista como a neobehaviorista não distinguem o aluno como passivo, reproduzidor de informação ou aluno ativo, que aprende e organiza a informação recebida. Na vertente construtivista, desde Kant (1974), apresenta-se o sujeito como agente que atua a partir de suas impressões individuais sobre as coisas do mundo que lhe são fornecidas por seus sentidos. O conceito do sujeito que ativamente constrói a representação de si mesmo. A epistemologia de Piaget (1973, 1987) apresenta o nível de complexidade crescente da formação do pensamento por meio de estruturas que se desenvolvem por meio da assimilação de novas informações, da acomodação, das novas informações em relação à base cognitiva já estruturadas previamente no indivíduo e da equilíbrio, que traz o rearranjo das estruturas cognitivas que absorvem as transformações provocadas pela nova informação em contato com as anteriores.

A ideia é de que o aprendizado apenas será efetivo no indivíduo capaz de expressar o conhecimento de forma simples e ao mesmo tempo desconstruir conhecimentos que anteriormente foram adquiridos. O indivíduo irá assimilar e acomodar nova estrutura à outra pré-existente, sendo necessário aqui a organização ou auto-organização.

Vygotsky (2004) utiliza o método histórico-crítico para teorizar sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento, percepção, vontade, por meio da interação e cooperação social. Nesse sentido, o pressuposto de que a situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para as mudanças dinâmicas que ocorrem durante determinada faixa etária. Apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que não se refere ao desenvolvimento de determinada habilidade, mas relacionado ao desenvolvimento do indivíduo e sua capacidade de resolver tarefas mais difíceis quando em colaboração, sob direção ou auxílio.

A teoria de Vygotsky (2004) pressupõe que quando duas ou mais pessoas estão envolvidas ativamente no aprendizado ocorre efetivamente o desenvolvimento cognitivo. A experiência social é mediada então pela utilização de instrumentos e signos, como a linguagem e a ação. Mas tal experiência deve ocorrer dentro da zona de desenvolvimento proximal, considerada como o nível que começa com o real estágio de desenvolvimento até o grau de potencial desenvolvimento (MOREIRA, 1999).

Bruner (1979), fundador e crítico da psicologia cognitiva, propõe a teoria da aprendizagem por descoberta, concebendo o aprender como a capacidade de ir além da informação dada. A partir dele surgem os preceitos de aprendizagem ativa, pelas quais o indivíduo é levado ao desafio de explorar por ele mesmo as coisas do mundo e os fatos, sem necessária memorização. Nesse sentido surge o desafio, a curiosidade e a investigação como método científico. Apropria-se aqui de forma contundente de que o estudante aprende por si mesmo qualquer conteúdo científico.

Dentro da perspectiva Cognitivo-constructivista, surge a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1963). Foi proposta na década de 60 e revisitada em 2000. A influência dessa teoria da educação superior tem conduzido o aprendizado a partir da ancoragem. O aprendiz possui em si saberes que influenciam a aprendizagem. Nessa concepção, tenciona-se a recepção ou descoberta, inferindo as condições de aprendizagem significativa como potencialidade. A subsunção especificamente relevante deve ser a pré-disposição do sujeito em aprender, indicando necessidade de que haja relação do estudante com o conhecimento em situações concretas de conteúdo, inserido

em contexto sócio histórico e em metodologias pedagógicas que contribuam para a transformação da realidade.

A teoria de Ausübel compreende à aprendizagem a partir do processo que envolve a interação da nova informação com a estrutura cognitiva anterior do aluno, do conhecimento pressuposto. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre quando a nova informação se aporta em conceitos ou proposições relevantes ou preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

O aluno para aprender precisa encontrar sentido no que está aprendendo e para isso ele parte de conceitos e experiências que possui para relacionar os conceitos aprendidos. Nesse sentido, a definição de conteúdo deveria ser feita por série hierárquica, em ordem crescente de inclusão, devendo manipular a estrutura cognitiva a partir de organizadores do conhecimento que possam servir de âncora para a nova aprendizagem.

Os organizadores seriam materiais introdutórios, serviriam de “pontes cognitivas” entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber. Assim, a teoria da assimilação se desenha no suporte da nova informação nos conceitos ou proposições já relevantes para o aprendiz. Assim, a hierarquia de conceitos resultaria em aprendizagem efetiva, adequada para recuperar ou estabelecer significado comum entre os itens a serem aprendidos pelo aluno e os itens já conhecidos.

2. O processo de aprendizagem e os pressupostos teóricos

Para o presente trabalho, o conhecimento acima permite compreender o processo de aprendizagem, de forma a adequar determinados pressupostos teóricos no caminho escolhido para alcançar determinado objetivo, inclusive combinando teorias para que seja possível atender aos sujeitos aprendentes.

O reconhecimento de algumas teorias dentro do processo político de construção normativa ou ainda inserido de forma institucional permite identificar o resultado almejado, os objetivos e o contexto no qual os sujeitos aprendentes estarão inseridos, amparando o processo de desenvolvimento e criando situações que correlacionem as atividades e a aprendizagem, o fomento do vínculo afetivo e as interações movidas por meio do diálogo.

Sobre a questão do diálogo e vínculos afetivos entre os sujeitos da relação de aprendizagem, colocar o professor e os aprendentes no papel de sujeitos ativos, eleva-se a premissa de construção do conteúdo significativo, permitindo a inserção do outro na

construção do conhecimento, proporcionando aos sujeitos (professor e aprendente) a participação integral no processo de significação e construção de novos saberes, sendo tal circunstância o vetor qualitativo ao aprendizado.

Tal significação da aprendizagem corrobora com o artigo primeiro da Declaração Universal sobre Educação, quando este afirma a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem visando formação integral: social, moral, afetiva e intelectual (UNESCO, 1990).

No conjunto das teorias explanadas neste trabalho, as teorias cognitivistas, que percebem o aprendente como sujeito ativo, mas não necessariamente compreendem a complexidade do indivíduo, têm tido grande relevância no cenário nacional de educação hodierno, inclusive na educação superior. Consolida-se, assim, dentre os critérios da psicologia cognitiva, que o conhecimento não pode ser transferido, pois a capacidade do aluno em adquirir o conhecimento está nele e a sua porção de conhecimento pré-existente determinará em que grau alguma coisa nova pode ser aprendida.

3. O Saber Significativo

As abordagens pedagógicas possibilitam dizer que a aprendizagem pode ser definida a partir do domínio que se faz do conhecimento e, a partir da valoração individual, determinada por narrativas de vida que ampliam ou restringem a compreensão do saber. Nessa perspectiva, Ausübel (2003) afirma que o conhecimento pode ser definido como significado. Ele considera o conhecimento como produto de processo cognitivo (saber), que envolve a interação entre ideias logicamente significativas (na perspectiva sociocultural) e ideias anteriores (que estão ancoradas, dentro do aspecto de vivência do indivíduo, como narrativa de vida). Essas ideias são relevantes na estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o mecanismo mental para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.

As elaborações feitas para o aprendizado são, então, alimentadas na memória e reconstrução do passado, representando experiências individuais e coletivas, determinando a identidade dos envolvidos e, que de alguma forma os incitam à compreensão do mundo e permitem atuação significativa.

As narrativas individuais não precisam representar discursos, mas devem ser consideradas como práticas de construção e reconstrução do que se está vivendo. Quando se usa a palavra vivendo, concebe-se aqui o momento em que o conteúdo se revela em

sala de aula, ou em ambiente cognitivo. Isso, porque o que se está vivendo como aprendente⁵, faz-se maior do que o descrito no livro didático ou teórico, na fala do professor⁶. Tal fato tem mais a ver com a organicidade do saber, o que nesse caso, traz eficácia à construção do aprendizado e à relação que se estabeleceu para que isso ocorresse.

Ausübel (1980) elucida que aquilo que vem com a historicidade do aprendente⁷, que ele já sabe o conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, ideias, imagens, símbolos) é fundamental para o que ele denomina de aprendizagem significativa. É o processo que se constitui na transformação dos significados lógicos dos materiais de aprendizagem potencialmente significativos, em significados psicológicos.

A aprendizagem produz modificação da estrutura cognitiva, mas percebe-se que há necessidade de terra fértil⁸, que permita qualidade ao processo no qual a nova informação recebida pelo sujeito interage com estrutura de conhecimento específica, orientada por conceitos relevantes, que são âncoras da nova aprendizagem, e em interação guiada ou induzida (pelo professor) corrobora com novos significados que os reelaboram.

⁵ O conceito de aprendente, conforme já explicitado anteriormente no presente trabalho, pode ser visto em Alicia Fernández, percursora da Psicopedagogia, autora dos livros "A mulher Escondida na Professora", "A Inteligência Aprisionada", "O saber em jogo", "A Atenção Aprisionada" e "Os Idiomas do Aprendente". A aprendizagem traz, na visão da autora, questões que dizem respeito à significação inconsciente do conhecer e do aprender e ao posicionamento diante do escondido. Alicia demonstra que para o processo efetivo de aprendizagem acontecer, quem aprende se conecta mais com seu sujeito ensinante e quem está ensinando se conecta mais com seu sujeito aprendente. Quem está aprendendo mostra o que já sabe a partir do que está sendo ensinado e quando aquele que está ensinando conhece o que o aprendente construiu e como chegou naquela opinião, o ensinante regula sua ação e ambos estarão aprendendo e ensinando. Para a autora a psicopedagogia é disciplina com objeto próprio: a autoria do pensamento e como um acionar dirigido a sujeitos, por ela conceitualizados como "aprendente" e "ensinante". Cf. BOSSA, Nádía. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994; FERNANDES, Alicia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990; FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001; FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

⁶ Apesar de usar o termo aprendente para a densidade de significado que se pretende ao sujeito que também é aluno ou estudante, preferiu-se continuar a denominar o professor conquanto em sua densidade já compreendida.

⁷ Ausübel usa a palavra aluno, mas estamos utilizando no trabalho o termo aprendente.

⁸ Colocar a referência da parábola da terra fértil. No livro bíblico, de Mateus, cap. 13 há uma referência à terra fértil, como sendo o homem que compreende o ensino que está ali e que produz bons frutos. O texto diz a partir do verso 4: Disse ele: Um semeador saiu a semear. E, semeando, parte da semente caiu ao longo do caminho; os pássaros vieram e a comeram. Outra parte caiu em solo pedregoso, onde não havia muita terra, e nasceu logo, porque a terra era pouco profunda. Logo, porém, que o sol nasceu, queimou-se, por falta de raízes. Outras sementes caíram entre os espinhos: os espinhos cresceram e as sufocaram. Outras, enfim, caíram em terra boa: deram frutos, cem por um, sessenta por um, trinta por um. (Mateus 13:4-8). (BÍBLIA, 1990). O conhecimento também pode ser visto desta forma, na qual o semeador é o professor, os pássaros, a pouca profundidade da terra, o calor do sol e os espinhos são as emergências, os contextos familiares, as situações exógenas que atingem o indivíduo e por vezes impedem que o processo de conhecimento seja efetivo e produza os resultados planejados.

São estes conceitos que servirão de ancoragem e os tornarão mais abrangente, aperfeiçoados e potencializarão novas aprendizagens (MOREIRA, 1999, p. 13).

Nasser (2010) demonstra quais as características peculiares e ao mesmo tempo confirma a necessidade de que os sujeitos aprendentes tenham certo nível de maturação relativo à cognição, para que sejam bem desenvolvidos nas interlocuções entre si como seres humanos e para que possa existir compreensão do que cada uma dessas fases pressupõe para o aprendente.

Nesse sentido, o progresso dos níveis depende da forma como o professor seleciona atividades que proporcionem o desenvolvimento para o nível seguinte. Isso, porque para ocorrer a aprendizagem é necessária a existência de relação constante entre a linguagem e a estrutura conceitual de diferentes campos de conhecimento, que constituem significados de aprendizagem. A partir da obra de Ausübel (1980) e em co-ocorrência com a teoria de Van-Hiele (1986), os níveis de pensamento de aprendizagem poderiam, então, ser divididos em sete:

- a) Aprendizagem por representação, na qual nomeiam-se objetos como símbolos unitários, o que é comum no início do processo de formação da estrutura cognitiva da criança, passando a servir de referência⁹;
- b) Aprendizagem mecânica, concebida como aquela com pouca ou nenhuma associação a conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, a qual ocorre sem oposição dicotômica, relacionada à memorização;
- c) Aprendizagem conceitual¹⁰, caracterizada como apropriação de atributos que definem critérios a partir da transmissão de informações pelo professor dentro de um sistema organizado que descende do geral ao concreto¹¹;
- d) Aprendizagem proposicional¹², em que determinada estrutura cognitiva interage com nova proposição e se cria nova ideia, que resulta não

⁹ Aprendizagem por representação refere-se à nomeação de objetos como símbolos unitários, mais comum no início do processo de formação da estrutura cognitiva pela criança. Os símbolos significam para o indivíduo aquilo que seus referentes significam. “A partir de então, a formação dos conceitos não é mais contínua e a maioria dos novos conceitos são adquiridos por intermédio dos processos de assimilação, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa” (MOREIRA, 1999, p. 10).

¹⁰ SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

¹¹ AUSÜBEL, 2003, p. 85. VYGOTSKY, 2004, p. 24 CF. LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Editora Livros Horizontes, 1978; VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹² Cf. AUSÜBEL, 2003, p. 85.

simplesmente da soma dos significados das palavras individuais componentes, mas da relação significativa que transcende a essa estrutura;

- e) Aprendizagem superordenada, em que o que se apreende é a ideia mais inclusiva que permite o agrupamento de conceitos e a denominada reconciliação integrada;
- f) Aprendizagem combinatória, que não privilegia relações hierárquica entre os conceitos; e,
- g) Aprendizagem significativa, que compreende o processo pelo qual nova informação se relaciona e interage com conceitos anteriores e permite avanço idiossincrático e intencional no saber.

Dentro do processo de aprendizagem, a condição inicial da aprendizagem por representação é superada e se revela o processo de aprender a aprender (NOVAK, 2000), quando se compreendem as características dos conceitos, como unidades de conhecimento, definidos como regularidades percebidas em fatos ou objetos designados por um rótulo.

A partir de então, a diferenciação entre conceitos e o enriquecimento do que se denomina conceito integrador favorecem as assimilações subsequentes e propicia retenção por mais tempo, estimula o pensamento criativo, crítico e a construção do conhecimento. Nesse processo os conceitos e proposições que os indivíduos carregam consigo, caracterizados como conhecimento prévio, são construídos a partir da aprendizagem por representação e permanecem como pessoais e implícitos.

Lemos (2010, p. 27) se refere à aprendizagem significativa como produto provisório, pois tem significado em momento específico, mas, no instante seguinte, a depender de fatores contextuais e intencionalidade do sujeito, tal conhecimento pode ser outro produto.

Também sob essa perspectiva, Coll *et al* (1996, p. 149) afirma a significância da aprendizagem como grau de aprendizagem e não questão de tudo ou nada. Assim, mais adequado, ao invés de propor que os alunos realizem aprendizagens significativas, a proposição de que aprendizagens que eles, aprendentes, executem, pudesse ser a cada momento da escolaridade, a mais significativa possível.

Tal afirmação compreende o sujeito e sua natural vicissitude, integralmente inserido no processo de aprendizagem. É a compreensão da organização lógica do que se aprende dentro da concepção de permissão a avanço contínuo, idiossincrático, intencional

e interativo, integrando o novo na estrutura cognitiva e se percebendo como sujeito aprendente.

As vantagens da aprendizagem significativa são delineadas por Pontes Neto (2001), quando afere que a indução de seus pressupostos permite maior diferenciação e enriquecimento de conceitos integradores, retenção por mais tempo, facilitação de novas assimilações, favorecimento do pensamento criativo, crítico e da aprendizagem como estrutura da construção do conhecimento. Percebe-se aqui o alinhavar do processo construtivista.

O final da década de 1980 e início da década de 1990 marcaram a apreensão conceitual do construtivismo como significante do saber, afetando a pedagogia exclusivamente conteudista, envolvendo o discurso mercadológico e encontrando eco na revolução conceitual que sobrepua a primeira metade dos anos 90. Saber esse ainda reduzido a um saber técnico, refletindo, de certo modo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) daquele período.

Quando se fala do construtivismo, se torna interessante o deslocamento para a educação superior desse significado de qualidade, que tem sido dado às metodologias ativas, como *Problem Based Learning - PBL*¹³, significando qualidade dos cursos, ocupando lugar de destaque, mas sem análise de enganos ou equívocos quando da sua aplicação de modo absoluto nos cursos de Direito, como se pretende o próximo realinhar curricular do MEC, conforme a resolução CNE/CES nº 5/2018.

Quando se fala em construtivismo, há conjunto de ilações que passam a criar identidade normativa a determinadas práticas, que, mesmo se diferenciando, como no caso do sócio-construtivismo, coadunam com o reordenamento e hegemonia de certo discurso educacional que reverbera, hoje para o ensino como um todo. Nesse aspecto, faz-se necessário verificar, a partir do olhar de Revah (2004), se o construtivismo é mero objeto de desejo e quais os efeitos disso decorrentes, atentando para as obras também de Emília Ferreira e da concepção de discurso decorrente da obra teórica de Lacan.¹⁴

Assim acontece com as metodologias ativas, que trazem esse objeto construtivista para o ensino superior. Será que bastam em si? Nos Estados Unidos, alguns cursos de

¹³ As metodologias ativas foram inseridas a resolução CNE/CES nº 5/2018, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, para serem implantadas pelas IES no prazo máximo e dois anos de sua publicação. Trata-se de requisito para os cursos superiores de Direito que já é usual nos cursos de medicina no Brasil.

¹⁴ CF. Lacan, Jacques. (1960-61). *A Transferência*. Livro 8. Rio de Janeiro: Zahar, 1992; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em psicologia**. 1993, v. 1, n. 1, p. 31-44.

medicina transformaram o currículo do curso de forma integral para a metodologia do PBL. Kirschner e Sweller (2006) demonstram, em pesquisa que coleta 20 anos de estudos sobre PBL¹⁵, que, apesar de inicialmente haver crescimento na curva de nota para os alunos que estavam integrados a este currículo construtivista, o resultado final foi que, as notas nos exames de ciências básicas foram em média menores para os alunos que construíram o conhecimento por meio do PBL e para os alunos que tiveram o chamado ensino tradicional.¹⁶

O discurso construtivista passou a ser o fio condutor de diversos outros discursos, com articulações que definem produções singulares ou coletivas, pontos de ressonância delimitados na matriz simbólica, mas que ao mesmo tempo trazem sujeitos que são em si algum empecilho ou alguma resistência denominada por Lacan como o sujeito do desejo.

Interessante a posição de Revah (2004), quando afirma que a hegemonia do discurso construtivista está no sobrepujar de outros discursos educacionais, ordenando o campo da educação com práticas pedagógicas que são pensadas e avaliadas no discurso que se instaura como saber legítimo, válido ou verdadeiro. O construtivismo tem grande repercussão com a obra de Emília Ferreira e Ana Teberosky acerca da psicogênese da língua escrita, que tem por referencial a obra de Piaget.

Nesse sentido, o construtivismo corresponde ao campo da teoria e da ciência, com forte presença da psicologia genética, tendo aplicação na educação em propostas didáticas ou pedagógicas, produzindo-se aqui desvios, confusões e arbitrariedades quando as fronteiras que estavam de alguma forma delineadas foram, na visão da tese referenciada, imprudentemente alargadas.

Dentro destas práticas delineadas, fato interessante, do construtivismo, está no sujeito, pensado como desejo na conceituação de Lacan, segundo o qual o desejo é sempre o desejo do Outro, mas se parece esquecer, que, ainda segundo Lacan, o desejo está ligado a uma falta subjetiva e nesse aspecto o deslocamento do desejo resulta, no campo pedagógico nas relações professor-aluno em que inteligência, afetividade e desejo se articulam, num mesmo circuito, confrontando-se com faltas e carências e, por assim ser, construindo, pensando e desejando, novas e infinitas possibilidades (ALMEIDA, 1993).

¹⁵ Cf. ALBANESE, M.; MITCHELL, S. Problem-based learning: A review of the literature on its outcomes and implementation issues. **Academic Medicine**, v. 68, 1993, p. 52–81.

¹⁶ Cf. SOUZA, Nelson Pinheiro Coelho de; VALENTE, José Alexandre da Silva. Debatendo a Eficiência da Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. Uma Proposta de Solução: a transição de metodologias. Atas do IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Educação em saúde e Educação em ciências.

Esse aspecto pode ser considerado como ponto crucial do enredo construtivismo educacional no ensino superior, alinhando, inclusive, quem são os sujeitos denominados aprendentes, pois, quando se aborda o discurso construtivista há processo de engrenagem que valida o discurso a partir das experiências educacionais anteriores, que alavancaram e sustentaram a emergência, na década de 80, para a educação infantil, e em outros países para a educação superior. Contudo, no Brasil, isso passou a repercutir no curso de Direito, principalmente no ano de 2018, com a imposição da metodologia ativa como padrão curricular¹⁷, por exemplo.

O debate que ressoou na educação infantil se deu com o fracasso escolar, resultado do analfabetismo e da má qualidade de ensino da escola dita tradicional. Tais discursos impulsionaram o novo discurso pedagógico de construtivismo. Hoje, ecoa na educação superior, o analfabetismo funcional. O distanciamento entre a teoria e a prática, a falha nos exames de validação de curso como, por exemplo, o exame de ordem – OAB.

Apresenta-se alguma fragilidade na exposição da teoria do construtivismo, isso porque o fracasso escolar, sendo a fonte principal do problema e refletindo o absenteísmo, a repetência e a deserção deu o discurso relativo a condições sociais e não individuais ou de responsabilidade pessoal. Nesse aspecto, não seria possível mudar a situação do absenteísmo sem melhoria das condições de vida da população; e a repetência era o problema mais grave da educação primária e a deserção escolar, considerada o aspecto central dessa dimensão social passa a ser chamada de “expulsão encoberta”. Isso porque havia papel do sistema educativo relacionado ao papel social e econômico, na distribuição desigual de oportunidades escolares (FERREIRA; TEBEROSKY, 1986, p. 18).

Nos caminhos do construtivismo, a criança constrói o seu próprio processo de leitura e escrita e exige-se nova postura do professor, a passagem da teoria à prática, a compreensão da criança na construção do seu processo de conhecimento e o deslocamento do lugar do professor para acreditar que “a criança aprende”, que ela é autônoma e capaz de aprender por sua própria iniciativa. O mesmo percurso faz ou deve fazer o professor de ensino superior, detentor quase que absoluto das informações antes da década de 90 e agora, substituído pelo “*google*”, ChatGPT ou outro instrumento de busca universal na era da informação, elevado ao papel de mediador e da necessária construção solitária do aprendente como sujeito do seu próprio caminho.

¹⁷ Cf. Resolução CNE/CES nº 5/2018.

O Construtivismo passa a ser considerado, a partir da década de 90, saber hegemônico no campo do discurso educacional¹⁸, decorrente inclusive da alteração de lugar referente à pedagogia dos conteúdos. Conceitua-se, então como discurso científico que encontra eco no campo político e econômico, refletindo em temas, que também tecem a presente pesquisa, como futuro, globalização, mercado, economia, desenvolvimento, revolução tecnológica.

4. Considerações finais

O que se pretendeu demonstrar foram as múltiplas faces da escolha de construção do conhecimento, que a partir da década de 90, marcou o uso da matriz construtivista para além da alfabetização, permeando as universidades e os cursos de Direito. Mas, ainda não se tinha clareza dos possíveis equívocos relacionados à assimilação da teoria ou mesmo o resultado de simplificações que sugerem práticas escolares difusas e vinculadas a diversas linhas. Todas essas linhas seguiam na tentativa de revolucionar o ensino, que havia se tornado “desinteressante, precário, burocratizado, repetitivo, estagnado na história positivista e serviente à classe média dos anos 50”.¹⁹

Ocorre que, na construção do conhecimento, a escolha do caminho perpassa o papel dos professores, os quais ora são acusados de serem profissionais medíocres, ora bombardeados com a retórica que os considera elementos essenciais para o progresso social e cultural. Nessa ambivalência, nutre-se as expectativas de que o professor deve suportar o novo caminhar e se readequar ao modelo proposto. Explicita-se que a insegurança dos professores quanto ao modelo construtivista está na confusão entre construtivismo e o que se diz espontâneo, como se não houvesse necessidade de planejamento, objetivos e atividades adequadas a esses objetivos.

A epistemologia do professor deve ser vista subjacente ao trabalho docente, na qual afirma que o caminho construtivista é necessário sob o ponto de vista das relações pedagógicas e passa a caracterizar a pedagogia diretiva, valorizando relações hierárquicas, pedagogia não diretiva, centrada no aluno, que atribui a este qualidades que inexistem, e a pedagogia centrada na relação, que resgata os polos de relação pedagógica escolar, fundamentando, epistemologicamente, o interacionismo de tipo construtivista.

¹⁸ Cf. Em outubro de 1989 Emília Ferreira trouxe como expressão “mudança total” caracterizando a revolução conceitual quando da aula inédita para 10 mil professores, *Nova Escola*, nº. 34. out. /89. P. 13

¹⁹ Cf. História, Nova Escola. Nov. /91.

A constatação traz o empirismo como característica docente, na qual a postura do professor traz inscrita a prática tradicional, e, o caminho para que haja a postura construtivista, se dá no caminho didático para a formação do professor. Mister refletir sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito e aí se apropriar da teoria que seria capaz de desmontar a prática conservadora.

O construtivismo, possibilita a ancoragem de outras correntes, como a psicologia cognitiva, e aprofunda a estrutura, de forma a encontrar ponto de equilíbrio e ressonância em outras práticas (além da alfabetização), que precisariam de amadurecimento e sistematização, não deixando de considerar o construtivismo como o indicativo de que a pessoa aprende melhor quando se torna parte direta na construção do conhecimento que adquire.

Passando a fase do construtivismo e tendo como referencial de mudança estrutural e a posição do sujeito aluno, posteriormente na construção do professor no caminho construtivista, importante se faz conhecer a base teórica para o currículo baseado em resultados, ou o denominado currículo construtivista, que traz coerência entre avaliação, estratégias de ensino e resultados de aprendizagem, pretendidos dentro de determinado programa educacional.

Com base nessa teoria, é possível manipular com maior eficiência o aprendizado dos alunos. O alinhamento construtivo requer equilíbrio e sinergia entre os objetivos profissionais dos professores, os desejos e necessidades dos alunos, o currículo, os métodos de ensino utilizados, os procedimentos de avaliação utilizados, o clima psicológico e social da sala de aula, como ambiente de aprendizagem e o clima psicológico e social da instituição. Nesse aspecto, cada um desses objetivos precisa ser trabalhado em direção comum ao proposto no plano de aprendizado e quando isso não acontece o ensino se torna deficiente e o aprendizado superficial. A falta de alinhamento representa inconsistências, expectativas não atendidas e práticas que contradizem com o que se prega.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. v. 33, n. 2, p. 343-357, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271/4688>. Acesso em: 25 out. 2015

- AUSÜBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Prentice-Hall, 1977.
- BRUNER, J. S. **On knowing**. Essays for the left hand. Cambridge, MA: Belknap Press, 1979
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GAGNÉ, R.M. **Essentials of learning for instruction**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.
- LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: CANDAU, Vera. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 53-75.
- PAVLOV, I.P. Resposta de um fisiologista aos psicólogos. 1942. *In*: ALVAREZ, Antonio C. (org.). **Textos de Ivan Pavlov, fisiologia e psicologia**. Lisboa, Estúdios Cor, 1976
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. São Paulo: Vozes, 1973.
- PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1987.
- PONTES NETO, J. A. S. Sobre a aprendizagem significativa na escola. *In*: MARTINS, E. J. *et al.* **Diferentes faces da educação**. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Rinehart & Winston, 1999.
- NASSER, L.; SANT'ANNA, N. F. P. **Geometria segundo a teoria de Van Hiele**. 2. ed. Rio de Janeiro: IM/UFRJ, 2010.
- NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Revista Interface: comunicação, saúde, educação**. Botucatu – Entrevista, ago. 2000.
- REVAH, D. **Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2004
- RODRIGUES, H. W.; GOLINHAKI, J. **Educação jurídica ativa: caminhos para docência na era digital**. 2ª edição. Florianópolis: Habitus, 2021
- SANTOS, RV. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**. Jan/Fev/Mar, 2005, Ano CI, n. 40, p. 19-31.
- SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília, DF: Ed. UNB, 1970.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jomtien: UNESCO, 1990.

VASCONCELLOS C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** Cadernos Pedagógicos do Liberta. São Paulo, SP: Libertad, 1994.

VAN-HIELE, P. M. **Structure and insight.** Academic Press Orlando, FL, USA, 1986.