

A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO: AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

INTERDISCIPLINARITY AND EDUCATION: ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES AS A CITIZENSHIP BUILDING TOOL

Mariana Fordellone Rosa Cruz*
Jussara Ayres Bourguignon**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo promover a reflexão sobre as metodologias ativas de ensino para o desenvolvimento da educação voltada para a consciência e exercício da interdisciplinaridade. É resultado de revisão de literatura, tendo como principais referências Berbel (1998); Cury (2002; 2009); Lander (2005); Morin (2012, 2013, 2015), entre outros. As metodologias ativas possibilitam ao aluno o exercício de protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, bem como problematizar a realidade a partir de suas vivências e conhecimentos adquiridos de forma interativa e interdisciplinar. O horizonte das metodologias ativas é fortalecer a cidadania.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Metodologias Ativas; Cidadania.

ABSTRACT

This article aims to promote a reflection of the active teaching methodologies for the development of education focused on the awareness and exercise of interdisciplinarity. It is a result of a literature review on Berbel (1998); Cury (2002; 2009); Lander (2005); and Morin (2012, 2013, 2015). The active teaching methodologies enable the student to play a leading role on the teaching and learning process, as well as to problematize the reality from their experiences and knowledge acquired in an interactive and interdisciplinary way. The horizon of active methodologies is to strengthen citizenship.

Keywords: Interdisciplinarity; Active Methodologies; Citizenship.

*Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

** Docente do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

INTRODUÇÃO

No século XXI, diante de uma sociedade de redes e de movimentos, pode-se afirmar que a escola é um espaço de relações e de representações sociais, um modo de ser e de ver; trata-se, segundo Gadotti in Torres et. al (2008), de uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem (“sociedade aprendente”), na qual é necessário que se aprenda a pensar autonomamente e a trabalhar colaborativamente, estando aberto a novas aprendizagens, para tornar-se sujeito da construção do conhecimento.

Nesse processo, a escola é consequência de um processo de compreensão/realização do que é essencial, permanente e transitório, para que o cidadão exerça, criticamente, a sua cidadania e construa um projeto de vida, considerando tanto a dimensão individual quanto coletiva, para viver bem em sociedade.

De fato, o ser humano é, definitivamente, complexo e, para que se desenvolva de maneira completa, é necessária a incorporação de estratégias de aprendizagem mais flexíveis e abrangentes. Assim, é imperioso que o cidadão se aproprie de um conhecimento plural, integrativo e interdisciplinar, pautado na criticidade e na solução dos problemas sociais, desenvolvendo uma verdadeira cidadania multicultural.

Diante disso, propõe-se ao estudo da interdisciplinaridade como estratégia educacional do século XXI.

Com efeito, na educação para o século XXI, a realização de exercícios e testes não mais prepararão o aluno de forma integral, pois são necessárias novas e diversificadas competências para enfrentar os desafios do presente.

Enquanto a sociedade atual anseia por cidadãos que sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades, o ensino tradicional ainda responde com modelos criados para atender as demandas antigas.

Portanto, a adoção de novas metodologias de ensino, focadas no indivíduo, autonomamente e como partícipe da construção de seu próprio conhecimento, é indispensável.

Dessa forma, propõe-se esse artigo à análise da contribuição das metodologias ativas de ensino para o desenvolvimento da educação voltada para a consciência e à interdisciplinaridade na sociedade moderna, tendo como base a revisão de literatura. Os autores de base para o artigo foram: Berbel (1998); Cury (2002; 2009); Lander (2005); e Morin (2012; 2013; 2015).

A EVOLUÇÃO DOS SABERES EDUCACIONAIS E A REFORMA DO PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO

Em busca de um conceito atual para se definir o pensamento e a sociedade, faz-se necessária a compreensão das “rupturas do ocidente”, advindas da colonização e que marcaram a inauguração da modernidade.

Para Lander (2005) estatui que a conquista ibérica e a organização colonial do mundo, significaram não apenas a colonização dos saberes, mas das linguagens, da memória e, até mesmo, do imaginário.

Para o autor, a naturalização das relações sociais corresponde à aceitação do liberalismo como modelo civilizatório (e não apenas como padrão econômico), tornando-se a sociedade liberal a única ordem social possível.

Caminhando nesse mesmo sentido, quanto ao conhecimento e às ciências sociais, ele reafirma a hegemonia do modelo liberal também como forma de organização da propriedade, tida como única forma de vida possível.

Assim sendo, a academia ocidental teria se fundado em dois pilares: a sociedade industrial liberal como a única forma de sociedade moderna; e as formas de conhecimento europeias como as únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento.

Nas ciências sociais, esse processo de cientificação da sociedade liberal, com a naturalização das sociedades modernas ocidentais como sendo detentoras da verdade serviu apenas para ocultar, negar, extirpar a expressão cultural de diversos povos, cujos traços tradicionais pré-modernos, como na América Latina, por exemplo, foram considerados uma forma de impedimento ao progresso e à transformação dessas sociedades. Para ele:

Caracterizando as expressões culturais como “tradicionais” ou “não-modernas”, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade (LANDER, 2005, p. 15).

De acordo com Meneses e Santos (2010), epistemologia é toda forma de conhecimento válido, que por estar inserido diferentes relações sociais, é sempre contextual (em termos culturais e políticos). Para eles, a epistemologia dominante caracteriza-se pelo mundo moderno cristão ocidental, em que houve uma intervenção baseada na força da intervenção política, econômica e militar do colonialismo e capitalismo sobre os povos e culturas não ocidentais e não cristãos, suprimindo todas as práticas sociais de conhecimento local, substituindo-os por um conhecimento alheio. Para eles:

A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centro de investigação, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes (MENESES; SANTOS, 2010, p. 11).

Oliveira (2008), ao analisar Boaventura de Sousa Santos em sua obra “Um discurso sobre as ciências”, que trata das condições sociais da crise do paradigma da ciência moderna, aponta para a perda da confiança epistemológica da ciência na solução dos problemas da humanidade.

Ainda a respeito do paradigma emergente, Santos (2008) estatui as seguintes teses: 1) “Todo conhecimento científico-natural é científico-social”; 2) “Todo conhecimento é local e total”; 3) “Todo conhecimento é autoconhecimento”; 4) “Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. O autor vê no senso comum uma forma de conhecimento utópica e libertadora, que pode ser ampliado através do diálogo com o conhecimento científico.

Nessa mesma linha de raciocínio, de acordo com Morin (2015), o uso degradado da razão, a qual, aliada ao “paradigma da simplificação”, distanciou o conhecimento científico da reflexão filosófica, e reduziu o que era complexo ao simples, e fez surgir uma “inteligência cega”; para ele, esse pensamento simplificador unifica abstratamente, anulando a diversidade ou justapondo a diversidade sem conceber a unidade – é uma inteligência cega que destrói os conjuntos e as totalidades.

O autor conceitua a complexidade como um tecido de constituintes heterogêneas, inseparavelmente associadas, sendo que um pensamento mutilador, causado pela hiperespecialização, leva a ações mutilantes, que impedem a percepção da complexidade do real.

Ele afirma que há uma incerteza no conceito de ciência, pois, diante de sua incapacidade de integrar, articular e refletir sobre seus próprios conhecimentos, tornou-se cega. Assim, aponta como

princípios para pensar a complexidade: 1) dialógico (ordem x desordem); 2) recursão organizacional (ciclo autoconstitutivo da sociedade); 3) hologramático (parte no todo e todo nas partes).

Na obra “A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento”, Morin (2012) afirma que, com os saberes separados, não se veem os conjuntos complexos, as interações e retroações entre as partes e o todo, ou seja, a hiperespecialização impede a visualização do global e do essencial; para ele, portanto, o desafio da globalidade é o da complexidade.

O autor aponta a expansão descontrolada do saber como outro desafio, que resultam noutros quatro: a) desafio cultural - a cultura humanística estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos; b) desafio sociológico - a informação é a matéria-prima do conhecimento e este deve ser revisado pelo pensamento, o capital mais precioso da sociedade; c) desafio cívico - a falta de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade e, assim, o processo técnico-científico atual leva a uma regressão da democracia; e d) desafio dos desafios - reforma do pensamento, com a ligação das culturas dissociadas.

Para o autor, a exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo, que liga e que enfrenta as incertezas, que vai substituir a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, sendo composta por sete princípios: 1) sistêmico ou organizacional (liga as partes ao todo); 2) hologrâmico (globalidade do organismo); 3) circuito retroativo (auto-regulação); 4) circuito recursivo (autoprodução e auto-organização); 5) autonomia-dependência; 6) dialógico (ordem-desordem-organização); e 7) reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.

Ao tratar da reforma do pensamento e do ensino, o autor estatui que o ensino é uma missão de transmissão, sendo os pontos essenciais dessa missão, dentre outros: a cultura da distinção e da contextualização; os desafios complexos e incertezas do dia a dia; e a cidadania.

Ele finaliza apontando as cinco finalidades educativas, que devem estar ligadas entre si e alimentar umas às outras: cabeça bem-feita; ensino da condição humana; aprendizagem do viver; aprendizagem da incerteza; e a educação cidadã.

Para Petraglia (2011, p. 17): “A educação é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a definem e a constituem”.

No processo de leitura de Morin, a autora aponta como primeiro traço a incerteza, esta como princípio norteador da humanidade, bem como a necessidade/urgência de um modo de pensamento que seja complexo, ou seja, “[...] aquele capaz de expressar todas as influências recebidas: internas e externas” (PETRAGLIA, 2011, p. 58); assim, o cerne do pensamento complexo seria a distinção e não separação.

Ao tratar da escola e da educação, aponta a necessidade da ressituação do saber, que hoje está parcelado, mutilado e disperso, sendo que o currículo escolar não oferece a visão do todo nem favorece o diálogo entre os saberes, dificultando a perspectiva do conjunto que favoreceria a aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Torres et. al (2008), recuperam os dizeres de Freire, a noção de que o obscurantismo é uma crítica ao poder dominante e o seu antídoto é a dupla-chave de conscientização, formada pela epistemologia da curiosidade e pela epistemologia da suspeita.

Assim, para eles, a educação voltada à educação social mostra-se como a antítese do modelo de globalização neoliberal, pois explora as desigualdades, questiona o individualismo, fornece o conhecimento e o transforma em poder, confrontando a mercantilização da educação.

Eles adicionam a essa argumentação o conceito de cidadania multilateral, a qual implica em cultivar o espírito de solidariedade através das linhas da diferença; para isso, remontam aos “círculos da cultura” freirianos, que agregam o conhecimento transversal, transdisciplinar e conectivo, transformando a educação em comunitária e cosmopolita.

Socorrendo-se dos ensinamentos de Gadotti, afirmam que a escola é um espaço de relações e de representações sociais, ou seja, um modo de ser e de ver, pois representa a sociedade de redes e de movimentos do século 21; nesta sociedade, de múltiplas oportunidades de aprendizagem (“sociedade aprendente”), é necessário que se aprenda a pensar autonomamente, trabalhar colaborativamente e estar aberto a novas aprendizagens, tornando-se sujeito da construção do conhecimento.

Nesse processo, a escola é consequência de um método de compreensão/realização do que é essencial, permanente e transitório, para que o cidadão exerça criticamente a sua cidadania e construa um projeto de vida, considerando as dimensões individual e coletiva para viver bem em sociedade; A assim chamada “Pedagogia da Autonomia”, permite voz aos silenciados e oprimidos, além de apresentar o viés da responsabilidade social da pedagogia, pautada pelo respeito à pessoa e pelo diálogo, fundamentada em uma filosofia pluralista.

Ao tratar do contexto histórico-social da América Latina nas décadas dos anos 60 e 70, Borges (2013) afirma que o desenvolvimento é um mito, posto que forjado apenas no desenvolvimento econômico: “O desenvolvimento econômico é um mito propagado por doutrinas que servem à dominação dos povos periféricos dentro da nova estrutura do sistema capitalista [...]” (BORGES, 2013, p. 28).

Ele discorre a respeito da teoria da dependência, definindo-a como o condicionamento do desenvolvimento e expansão de uma economia a outra (dominantes x dependentes). Assim, diante da situação de subdesenvolvimento e da crítica ao desenvolvimento financeiro e tecnológico a que foram subjugados os povos latino-americanos, inicia-se um processo de conscientização.

Na proposição de uma pedagogia, filosofia e teologia próprias da América Latina e, portanto, libertadoras, o autor aponta três itens: a) “Pedagogia da Libertação” de Freire: “O processo conscientizador do oprimido e a reflexão da consciência do opressor tem por objetivo fazer com que os oprimidos assumam o papel de protagonistas, de sujeitos históricos do processo de libertação econômica, social, política e cultural da América Latina” (BORGES, 2013, p. 57); b) “Teologia da Libertação”, de Rubem Alves: para que não se forme mais uma ideologia, a Igreja e o Evangelho devem se colocar ao lado dos oprimidos, anunciando a possibilidade de transformação da situação de injustiça social, subdesenvolvimento, dependência e opressão; e c) “Filosofia da Libertação”, de Enrique Dussel: aponta como bases que se interpenetram e se justapõem à problemática da libertação, as perspectivas crítico-analítica, a histórico-social e a realidade concreta da América Latina.

De acordo com Streck (2010), ao analisar Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina, a aprendizagem para a construção do sujeito emancipado precisa manter a unidade dialética entre “consciência e mundo”, subjetividade e objetividade, teoria e prática.

Para ele, com a pedagogia do oprimido, estabelece-se a superação da dependência a partir de uma dupla ruptura: interna, com a superação da sociedade de classes, e externa, que traz o centro de decisão para a sociedade.

Com o movimento da “educação popular”, Freire universalizou a pedagogia latino-americana, discorrendo sobre a “arqueologia da consciência”, voltada à construção de uma memória pedagógica, e sobre a “cultura do silêncio”, cujo objetivo é recuperar pedagogias silenciadas das classes populares.

A cultura do silêncio é retratada pelo autor através da educação elitista, incapaz de libertar o homem, mas, que, ao contrário, proíbe a sua expressão pessoal.

Nessa perspectiva, a cultura se origina como resultado da ação transformadora do homem, que é consciente da sua atividade e do mundo em que vive. Ele afirma: “O homem, diferente do animal, não apenas vive, mas existe, e sua existência é histórica” (STRECK, 2010, p. 336).

Para ele, a cultura tanto cria quanto é criada pelo homem, e é “[...] através do ato de criar e de ser condicionado por sua própria criação [...] que ele encontra o grande desafio da liberdade” (STRECK, 2010, p. 338).

Na discussão desenvolvimento versus modernização, o autor afirma:

Não há como identificar desenvolvimento com modernização. Embora desenvolvimento implique modernização, modernização não é, por si, desenvolvimento (STRECK, 2010, p. 342).

[...]

A opção pela modernização em vez de desenvolvimento implica as restrições de liberdade cultural bem como o uso de métodos e técnicas através dos quais o acesso à cultura seria aparentemente controlado (STRECK, 2010, p. 343).

Para ele, portanto, a educação seria uma resposta objetiva dada pelas elites no poder diante da demanda das classes populares, reativando, portanto, a antiga tradição da cultura do silêncio.

Assim, para que a liberdade seja restaurada como um direito e não apenas como um privilégio a uma falsa cultura, o autor defende que as sociedades precisam se tornar “seres para si” e um dos passos para que isso ocorra é tornar a cultura um objeto cognoscível diante das classes populares.

CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA AO SEU FORTALECIMENTO

O conceito de cidadania diverge conforme o nível de desenvolvimento humano e as relações sociais existentes no contexto do Estado, assim, a compreensão e amplitude do seu conceito variam no tempo e no espaço.

De acordo com Reis (1998), a multiplicidade de significados do conceito de cidadania pode ser resumida tanto como o campo dos valores e da prática dos direitos, bem como da efetividade de tais direitos.

No resgate histórico do seu conceito, o estudo clássico intitulado “Cidadania, classe social e status”, de 1950, do britânico Thomas Marshall, origina o conceito liberal contemporâneo de cidadania, o qual considera o gozo de direitos civis, políticos e sociais; para ele, só haverá, de fato, o exercício da cidadania, quando presentes os direitos nos âmbitos econômico, civil, social e coletivo.

Portanto, ele propõe que a igualdade entre os cidadãos é alcançada, em parte, pela cidadania, e, em parte, pelo sistema econômico, de forma que a classe social seria um fator necessário e útil à sua construção.

Noutra senda, Morais (2013) estatui que a história da cidadania moderna tem sua trajetória marcada pela articulação entre o Estado e a nação; aquele como autoridade pública e essa dotada de solidariedade social, englobando as partes da comunidade política. Para a autora:

Ser cidadão constitui-se em uma prática que, historicamente, emerge como processo de disputa no cerne das políticas nacionais e também de batalha por direitos no campo das fronteiras políticas do Estado-nação, advindo deste contexto uma concepção de cidadania que abrange a relação de pessoas e/ou grupos com o Estado e que, contemporaneamente, engloba o sentimento de pertencimento a uma dada nação. (MORAIS, 2013, p. 20915).

Entretanto, tal modelo de cidadania como Estado-Nação, pautado nas matrizes europeias de pensamento, recebe críticas no debate contemporâneo, que considera a cidadania situada no campo de ação concreta e na multiplicidade social.

José Murilo de Carvalho (2014), em sua obra “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, ao analisar o conceito de Marshall, estatui que a existência de uma espécie de direito não pressupõe o surgimento de outro, tal que, a exemplo do Brasil, os direitos sociais precederam os direitos de cunho político e civil (e não se seguiu a ordem proposta pelo britânico).

Para Carvalho (2014), as condições sociais relacionadas à escravidão, ao latifúndio e à formação de grandes proprietários, foram situações que produziram consequências importantes no processo de formação da cidadania brasileira:

Escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. [...] Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis dos direitos civis, sobretudo a educação [...] Não se pode dizer que os senhores fossem cidadãos. Eram, sem dúvida, livres, votavam e eram votados nas eleições municipais [...] Faltava-lhes, no entanto, o próprio sentido da cidadania, a noção de igualdade de todos perante a lei. (CARVALHO, 2014, p. 27).

Assim sendo, depreende-se a existência de um contexto de dualidade: direitos e deveres. Tal análise permite distinguir que a existência (ou a exclusão) da cidadania se apresenta conforme o momento e as condições históricas presentes.

Sopesando as características do conceito marshalliano de cidadania, Gurza Lavalle (2003), remarca as características constitutivas da cidadania moderna, que podem ser sintetizadas em quatro elementos:

- i) universalidade da cidadania: atribuição de um status elaborado em termos de direitos universais para categorias sociais formalmente definidas, ao invés, para estamentos ou castas com qualidades substantivas inerentes;
- ii) territorialização da cidadania: territorialidade combinada com o elemento anterior para delimitar politicamente os alcances da cidadania, ou seja, assunção do território como critério horizontal a delimitar a abrangência desse status, em substituição dos princípios corporativos;
- iii) princípio plebiscitário da cidadania ou individualização da cidadania: generalização dos vínculos diretos entre o indivíduo e o Estado como forma legítima de reconhecimento e subordinação política, suprimindo não apenas o princípio funcional da tutela das antigas corporações, mas também o chamado governo indireto, quer dizer, a delegação das funções do Estado às camadas locais de intermediários entre os poderes centrais e os donos de terras, os mercenários, o clero, e os diversos tipos de oligarquias;
- iv) índole estatal-nacional da cidadania: existência de vínculo constitutivo entre cidadania e a edificação do Estado-Nação, graças à construção histórica de coincidência dupla: entre o território e um poder centralizado único, de um lado, e, do outro, entre a população constituída como comunidade política e o Estado enquanto encarnação presuntiva dessa comunidade concebida em termos culturais ou de identidade nacional. (GURZA LAVALLE, 2003, 77).

O autor afirma que, na concepção tradicional da cidadania, esses quatro elementos resultam numa síntese capaz de descrever historicamente o status moderno da cidadania, mas sem adotar qualquer afirmação sobre a substância ou dever ser da cidadania.

Para ele, a cidadania moderna, definida mediante o reconhecimento de novos direitos e de novos setores da população, encontra-se sob futuro incerto, visto que as condições que lhe deram viabilidade política e plausibilidade simbólica, sofreram mudanças profundas.

Portanto, a sociedade vem se diferenciando cada vez mais, trazendo a lume novas identidades com diferentes reivindicações, o que embarga a noção de cidadania enquanto status universal e suscita questionamentos a respeito do seu futuro e da sua reconstrução.

Definidas as premissas sob as quais se discute a cidadania no contexto desse artigo, passa-se, agora à interlocução dela com a educação.

Segundo Saes (2016), há que se ponderar a indissociável correlação entre a educação e a cidadania, o que pode ser feito sob duas perspectivas: a primeira consiste em qualificar o direito à educação como um direito instrumental, sem o qual todos os outros direitos não podem se concretizar, ou seja, o autor estabelece a educação enquanto um instrumento que possibilita o exercício da cidadania e dos demais direitos fundamentais; já a segunda linha versa sobre a educação enquanto “um fim em si mesmo”, cuja justificativa reside na possibilidade do desenvolvimento intelectual das pessoas, possibilitando o acesso a “todo o saber historicamente acumulado”.

Com efeito, os dizeres de Henriques (2000) reforçam as características de uma educação cidadã:

A educação para a cidadania toca todos os registros da existência humana: desde as redes de proximidade da família, escola e comunidade local, até aos grandes espaços públicos da vida nacional [...]. Por outro lado, o conceito de educação é aproximável de conceitos que levantam problemas profundos como sejam formação, ensino, e socialização, entre outros. Assim, não é pacífica, nem nunca será, a caracterização conceptual da «educação para a cidadania», quer pelos reflexos no processo educativo, quer pela clarificação preliminar que exige de conceitos da ciência e da filosofia. (HENRIQUES, 2000, pp. 37-38).

Nesse mesmo sentido, Teixeira (2016) afirma que a educação tem como finalidade possibilitar o desenvolvimento de aspectos da personalidade e da vida humana que vão além daqueles realizados nas atividades de ensino; para ela, a finalidade da formação educacional é possibilitar a cada um o entendimento da realidade individual e social para poder, por meio do exercício da cidadania, atuar na elaboração, realização e fiscalização das atividades estatais.

Em tempo, os dizeres de Brzezinski e Santos (2015) corroboram tal entendimento, estatuidando que “a cidadania se aprende, mas, sobretudo, se conquista”, e a melhor forma de conquistá-la é pela educação, que é o verdadeiro instrumento de revolução cultural, meio e fim para a construção de uma sociedade mais justa e livre.

Noutra linha é a lição de Saviani (2013), segundo a qual a educação não institui a cidadania, mas proporciona as condições para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, constituindo-se numa atividade mediadora das práticas sociais. Ele explica:

Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade... Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã. (SAVIANI, 2013, p. 1).

Assim, ressalta-se a importância (e a responsabilidade) da educação na formação de cidadãos conscientes de sua contribuição para a sociedade.

A área de ciências sociais aplicadas reúne campos interdisciplinares do conhecimento, voltados para os aspectos sociais das diversas realidades humanas. O seu objetivo é compreender as necessidades sociais e, também, as consequências do convívio coletivo na sociedade e nas organizações, tendo em vista o bem-estar social.

Nesse sentido, é imperioso que se perpetre a constante atualização dos indivíduos, contribuindo para o seu livre e pleno desenvolvimento, de forma que colaborem, constante e amplamente, para o delineamento da comunidade na qual estão inseridos.

E a principal condição para o advento dessa “racionalidade iluminada”, enquanto condição ínsita à sociedade civil, é a instrução, pois ela garante o exercício dos direitos subjetivos de cada um.

Enquanto mecanismo de responsividade face aos desafios da sociedade contemporânea, a difusão do ensino pressupõe a busca de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos; Entretanto, mais do que isso, ele representa “[...] um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo” (CURY, 2009).

Nesse sentido, de acordo com Paulo Freire, mentor da educação para a consciência e o mais célebre educador brasileiro, o objetivo da escola é ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Assim, o objetivo maior da educação seria promover na aprendizagem o processo de conscientização do educando.

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, o método proposto pelo autor condenava o ensino oferecido pela maioria das escolas, em que, segundo ele, o professor deposita o conhecimento e o aluno tem um papel apenas receptivo; em outras palavras, o saber é visto como uma doação dos seus detentores. Trata-se, para ele, de uma escola alienante, privativa da curiosidade, do espírito investigador e da criatividade dos educandos.

Ele estatuiu que a criticidade é inerente ao processo de ensino, devendo a conscientização ser o primeiro objetivo de toda educação; ela deve, antes de mais nada, provocar uma atitude crítica, de reflexão e que comprometa a ação.

De fato, para a sociedade contemporânea marcada pela globalização, com a expansão da urbanização e o rápido desenvolvimento tecnológico, uma “educação enciclopédica”, centrada em temas desassociados da realidade, não atende às novas demandas sociais.

Como apontou um relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em 1996, quatro devem ser os pilares da Educação para o século XXI. São eles: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a conviver.

O desenvolvimento dessas competências (conhecer, fazer, ser e conviver) deve nortear o trabalho pedagógico, a fim de garantir uma educação integral e significativa.

Em última instância, é fundamental que as instituições de ensino promovam uma educação contextualizada, na qual o aluno aprenda a viver em sociedade, aprimorando suas capacidades de leitura, escrita, comunicação e resolução de problemas, a partir da análise da realidade que o cerca, de seus interesses, vivências e experiências pessoais.

Nessa perspectiva, alfabetizar utilizando temas mobilizadores inerentes ao espaço vivido pelos educandos conduz a “debates” e à “compreensão de mundo”.

Assim, a discussão e a exposição de ideias pelo grupo produzem argumentação, reflexão e criticidade, característicos da verdadeira educação, que objetiva a conscientização dos sujeitos.

De acordo com Brandão (1985), a mobilização para o debate sobre temas geradores é conhecida como “círculo de cultura”: círculo, pois se trata da disposição espacial do grupo em forma multidirecional, dinâmica e que permita a participação ativa dos educandos; e de cultura, pois todos aprenderão juntos, construindo cultura coletiva.

Esta organização do espaço na sala de aula gera o diálogo, pois permite a participação de todos na temática a ser discutida em igualdade de condições, e, conseqüentemente, proporciona maior efetividade do trabalho pedagógico.

Nessa metodologia, o trabalho docente tende a proporcionar uma percepção crítica sobre a realidade, fornecendo subsídios para uma análise dos fatos, tornando os cidadãos conscientes e transformadores da realidade na qual estão inseridos; ou seja, sujeitos em constante interação com o mundo.

A alfabetização conscientizadora marcha nessa mesma linha de raciocínio, pois parte da necessidade do ensino ocorrer com base nas experiências dos educandos, produto da cultura socialmente construída. Dessa forma, o ensino passa a ter relevância social, e a educação, a contribuir para a formação integral do indivíduo.

Portanto, pode-se afirmar que um método de alfabetização que privilegie o potencial pensante e criador dos educandos depende da aplicação de um método de diálogo, que busque a alfabetização conscientizadora.

Assim, a conscientização não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas um modo de ensinar, um reflexo de uma concepção de mundo, indivíduo e sociedade, que respeita o aluno como sujeito; alfabetizar conscientizando, é, portanto, um processo de ensino voltado ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos educandos.

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Diante da necessidade premente do desenvolvimento de estratégias voltadas à concretização da nova forma de ensinar, surgem novas práticas pedagógicas centradas na aprendizagem e com o foco principal no aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Dois deles, que serão objeto de estudo a partir de agora, são: a metodologia da problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP).

O movimento da “Escola Nova”, movimento progressista na educação que surgiu no final do século XIX e início do século XX, teve como um de seus representantes John Dewey, cuja prática pedagógica trouxe a mais importante inspiração para a “aprendizagem baseada na resolução de problemas”.

De acordo com Cambi (1991), a Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação, de Dewey, propõe que a aprendizagem parte de problemas ou situações extraídos de situações e experiências reais, mobilizando práticas de investigação e a resolução criativa dos problemas, pois propiciam dúvidas e descontentamento intelectual.

Assim, ela traz métodos de aprendizagem centrados no aluno, que deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado.

De acordo com Souza e Dourado (2015), a aprendizagem baseada em problemas (ABP) é definida como:

Uma estratégia de método para aprendizagem, centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista à produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, e que utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor. (SOUZA e DOURADO, 2015, pp. 184-185).

Os autores afirmam que a ABP promove a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes em todo processo de aprendizagem; assim, ela se apresenta como um modelo didático que promove uma aprendizagem integrada e contextualizada.

Para eles, também são estimuladas outras dimensões da aprendizagem, como a motivação estimulada pela curiosidade sobre os temas de cada área de estudo e as habilidades de comunicação individual e grupal, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem pelo grupo. Souza e Dourado (2015) afirmam:

A estrutura da ABP foi concebida justamente para que o aluno desenvolva habilidades e capacidades para proceder à investigação de forma metódica e sistemática; para aprender a trabalhar em grupo cooperativo e alcançar os resultados da pesquisa, de forma satisfatória, complementando sua aprendizagem individual (SOUZA e DOURADO, 2015, p. 185).

Para Delisle (2000), a opção por uma metodologia de aprendizagem centrada no aluno acentua a importância da ABP, pois possibilita o desenvolvimento de atividades que envolvem a participação enquanto indivíduo e em grupo, nas discussões críticas e reflexivas que são travadas diante da apresentação do problema; em última instância, a ABP envolve a discussão e a investigação cooperativa, conferindo maior relevância e aplicabilidade aos conceitos aprendidos.

Em contraponto, os métodos tradicionais de ensino proporcionam o aprendizado de conceitos num contexto teórico e o principal produto é representado pela memorização.

A metodologia da aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou problem based learning (PBL) pressupõe a abordagem de temas e conteúdos a partir de casos reais, de forma a se aliar a prática à teoria, orientando o sentido da aprendizagem; compreende o ensino e a aprendizagem a partir de uma visão complexa e transdisciplinar que proporciona aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões.

Ela se baseia no estudo dos problemas propostos, com a finalidade de induzir o aluno ao estudo de determinados conteúdos; trata-se de uma metodologia formativa – e não meramente informativa, que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento.

A discussão de um problema ocorre em duas fases. Na primeira, em que o problema é apresentado, os alunos formulam objetivos de aprendizado a partir da sua discussão. Na segunda, após estudo individual, os alunos rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos.

Na opção pela aprendizagem baseada em problemas, definem-se porções de conteúdos, que serão tratados de modo integrado, e definem-se modos de agir para ensinar, aprender, administrar, apoiar e organizar materiais (BERBEL, 1998).

Essa metodologia não requer grandes alterações materiais ou físicas na escola, mas na postura do professor e dos alunos, para que, de fato, haja um tratamento reflexivo e crítico dos temas.

Já a metodologia da problematização é um método que caminha por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado na realidade. Ela tem referência no Método do Arco, de Charles Maguerez, em que existem cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou de um recorte da realidade.

A primeira etapa desse método é a observação da realidade social pelos alunos, a partir de um tema ou de unidade de estudo; a partir dessa observação, permite-se aos alunos identificar dificuldades, carências e discrepâncias de várias ordens, que serão, então, problematizadas. A segunda etapa que é a dos pontos-chave, em que os alunos são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. A terceira etapa é a da teorização, que é a etapa da investigação propriamente dita. A quarta etapa é a das hipóteses de solução; ou seja, o estudo realizado deverá fornecer elementos para os alunos elaborarem as possíveis soluções. A quinta e última etapa é a da aplicação à realidade, completando-se o arco de Maguerez, com o sentido de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação-reflexão-ação, ou seja, prática-teoria-prática, tendo a realidade social como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem (BERBEL, 1998).

Assim, trata-se a metodologia da problematização de um método que caminha por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado na realidade; portanto, pressupõe métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com o problema escolhido ou os participantes envolvidos. De acordo com Berbel (1998):

Volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem. (BERBEL, 1998, p. 144).

De acordo com a autora, a partir da observação da realidade e a discussão coletiva sobre os dados coletados, e, mediante a reflexão sobre as possíveis causas e determinantes do problema, com a elaboração de hipóteses de solução e a intervenção direta na realidade social, o objetivo maior dessa metodologia ativa de aprendizagem é:

A mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, que estudam cientificamente para agir politicamente, como cidadãos e profissionais em formação, como agentes sociais que participam da construção da história de seu tempo, mesmo que em pequena dimensão. (BERBEL, 1998, p. 145).

Assim, ao trabalhar com problemas reais, a ABP expurga a ideia de memorização de conceitos; o seu cerne, outrossim, consiste em processar as informações adquiridas, acrescentando novas compreensões significativas, para a ampliação do conhecimento investigado. Além disso, abandona a compreensão linear dos conceitos, compreendendo o conhecimento como um processo de várias dimensões e variáveis que devem ser levadas em consideração, tais como: espaço, tempo, disponibilização da informação correta organizada e bem argumentada, colocando em prática determinadas habilidades sociais, o compartilhamento de informações, e a organização em grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito das relações sociais, como grandes competências exigidas contemporaneamente, tem-se a formação de cidadãos críticos, que desenvolvam a capacidade de assumir riscos e propor alternativas, não se limitando a reproduzir conceitos, e que pensem e enfrentem problemas, propondo soluções.

A modernidade, marcada pela ocidentalização da cultura, com a imposição de seus saberes, culminou no extermínio das culturas pré-modernas, com a subjugação dos povos a uma lógica científica padronizada e limitada.

Entretanto, como características primárias das sociedades, devem ser consideradas a subjetividade, a cidadania e a regulação própria de cada uma delas, sendo imperiosa, por isso, uma articulação entre a democracia representativa e participativa, para que os sujeitos se tornem parte de sua história e dos destinos da sociedade na qual estão inseridos.

Para Morin (2013), a própria ideia de desenvolvimento (atrelada ao crescimento) é subdesenvolvida, pois representada por uma fórmula-padrão que desconsidera os contextos humanos e culturais; nesse contexto, a educação hiperespecializada reflete uma nova cegueira, alimentada pela ilusão de que a racionalidade determina o desenvolvimento, assim sendo, a dissociação dos saberes acarreta um subdesenvolvimento intelectual.

Assim sendo, critica-se a ideia de desenvolvimento financeiro e tecnológico como sucedâneo da modernidade, impondo-se o início de um importante processo de conscientização, diante dos diversos obstáculos políticos e culturais que se apresentam nas diversas esferas sociais e diante das diferentes culturas.

Portanto, como caminho a ser seguido, em busca da retomada do conhecimento total e global, apontam-se alternativas epistemológicas que considerem a pluralidade do mundo e a multiplicidade de ações e agentes sociais, em vista da construção de um conhecimento moderno amplo, complexo e fiel aos preceitos sociais peculiares de cada indivíduo e sociedade.

Para Vygotsky (1984, p. 63), “O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros”; com efeito, a sua teoria da zona do desenvolvimento proximal (ZDP), que aborda os fenômenos do desenvolvimento do indivíduo através da interação, e os caminhos traçados até que se adquira o conhecimento real, é o principal postulado da corrente pedagógica do sociointeracionismo, e retrata a importância da interação com o meio.

O autor, um psicólogo bielorrusso, é, ao lado de Piaget, uma referência nos estudos relativos ao desenvolvimento intelectual do sujeito, reafirmando que processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais e das condições de vida do sujeito aprendente.

Diante do exposto, como estratégia para recuperar a integração dos saberes, primando pelas aproximações interdisciplinares do conhecimento da realidade com os conteúdos ensinados, em busca da verdadeira educação conscientizadora e cidadã, a adoção de metodologias ativas de aprendizagem, representam uma estratégia viável de fortalecimento dos vínculos coletivos dos cidadãos, atentos às necessidades prementes das sociedades nas quais estão inseridos, de forma a participarem ativamente no levantamento dos problemas existentes e na busca de soluções.

Tal feito retrata a verdadeira cidadania na concepção contemporânea do termo, qual seja, a interação do cidadão com o coletivo e sua imersão no universo multifacetado das práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N.A.N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas:** diferentes termos ou diferentes caminhos? In Interface – Comunic, Saúde, Educ 2. p.139-154, 1998.

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

- BRANDÃO, C.R. **O que é método Paulo Freire**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRZEZINSKI, I.; SANTOS, C. A. **Sentido e significados da política: ação e liberdade**. Brasília: LiberLivro, 2015.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARVALHO, J.M.D. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- CURY, C.R.J. **Direito à educação: Direito à Igualdade, direito à diferença**. In Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho4/52-20602, julho/2002.
- _____. **O Direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Ministério da Educação - Escola de Gestores (junho/2009).
- DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.
- DOURADO, L.; SOUZA, S.C. **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. HOLOS, Ano 31, Vol. 5, 2015.
- GURZA LAVALLE, Adrián. **Cidadania, Igualdade e Diferença**. Lua Nova: revista de cultura e política, São Paulo, nº. 59, 2003.
- HENRIQUES, Mendo Castro. **Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania**. Intervenção proferida no âmbito do Colóquio "Cidadania, Educação e Defesa 2000", Instituto da Defesa Nacional. Lisboa, 2000.
- LANDER, E. **Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MORAIS, I.A. **A Construção Histórica do Conceito de Cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea?** XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba: 2013.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- _____. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- OLIVEIRA, I.B. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: a educação da complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- REIS, E. P. **Processos e escolhas**. Estudos de sociologia política. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.
- SAES, D.A.M. **Cidadania e classes sociais – teoria e história**. São Paulo: Metodista, 2016.
- SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Ética, educação e cidadania**. Revista nº 15. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

STRECK, D. **Fontes da pedagogia Latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010. 459 p.

TEIXEIRA, M.C. **Educação para a Cidadania**, Fundamento do Estado Democrático de Direito. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2016.

TORRES, C. A. (et al.) **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Ed. e Livraria Paulo Freire, 2008.

UNESCO. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.