

Aproximações e distanciamentos de pensadores da educação em relação às metodologias ativas de aprendizagem

Approaches and distances of educational thinkers in relation to active learning methodologies

ADELINO FRANCKLIN¹

LAURA DE SOUZA ANDRADE²

Resumo: Fundamentado em quatro autores estudados na área de Filosofia da Educação, esse artigo busca responder quais são as críticas e defesas que podem ser feitas às Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). Tem por objetivo analisar, na perspectiva de Rousseau, Dewey, Paulo Freire e Saviani, contribuições (ou não) das MAA para a educação. Justifica-se tal estudo pelo fato de que as MAA estão sendo propagadas na educação desprovidas de uma reflexão crítica. O estudo é de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa. Consta-se que os educadores, antes de proporem uma abordagem das MAA, devem levar em consideração os estudos teóricos e seus pressupostos epistemológicos.

Palavras-Chaves: Metodologias Ativas; Pressupostos Epistemológicos; Filosofia da Educação.

Abstract: Based on four authors studied in the area of Philosophy of Education, this article seeks to answer what are the criticisms and defenses that can be made to Active Learning Methodologies (ALM). It aims to analyze, from the perspective of Rousseau, Dewey, Paulo Freire and Saviani, contributions (or not) of ALM to education. Such a study is justified by the fact that ALM are being propagated in education without critical reflection. The study is bibliographic in nature, with a qualitative approach. It appears that educators, before proposing an ALM approach, must take into account theoretical studies and their epistemological assumptions.

Keywords: Active Methodologies; Epistemological Assumptions; Philosophy of Education.

1. Introdução

Uma das grandes preocupações da Filosofia da Educação é com os pressupostos epistemológicos da Educação, ou seja, como se dá a relação com o conhecimento, de que forma aprendemos e de que maneira o conhecimento é

¹ Doutor em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Passos. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243103572002701>. E-mail: adelinofrancklin6@gmail.com; adelino.francklin@uemg.br.

² Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Passos. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2759553310034966>. E-mail laura.2139454@discente.uemg.br.

possível (SEVERINO, 2011; LORIERI, 2011). Diferentes concepções teóricas, tais como a inatista, comportamentalista, interacionista e histórico-cultural contribuem para a compreensão de tendências pedagógicas predominantes em cada contexto histórico.

Desde a década de 1990, fortaleceu-se no Brasil as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). Por meio desta abordagem metodológica, o aluno é considerado o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Promove-se uma educação problematizadora e interativa, buscando também a autonomia do educando.

“Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271).

As MAA têm características em comum com a Escola Nova, que predominou no Brasil na década de 1930. “Comênio, Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Froebel, Herbart, Dewey, Decroly, Maria Montessori e Piaget foram alguns daqueles que abriram caminho passo a passo para a dinâmica de uma escola renovada” (NISKIER, 2012, p. 266).

“Nas últimas décadas, diversas metodologias ativas vêm sendo desenvolvidas, tais como: aprendizagem baseada em problemas – ABP, a problematização, e aprendizagem baseada em projetos, em equipes, por meio de jogos ou uso de simulações” (LIMA, 2017, p. 424). Além dessas abordagens, constam atualmente a aprendizagem por narrativas; gamificação; ensino híbrido; sala de aula invertida e *design thinking*.

Partindo de uma perspectiva crítica e fundamentada em referências mais consolidadas na área de Filosofia da Educação, buscamos nesse artigo responder quais são as críticas e defesas que podem ser feitas às MAA a partir de estudos da Filosofia da Educação. O objetivo principal da pesquisa que realizamos, foi analisar, na perspectiva de uma seleção de autores da área de Filosofia da Educação, as contribuições (ou não) das MAA para a educação brasileira no contexto atual.

Justifica-se tal estudo pelo fato de que as MAA estão sendo propagadas na educação básica e no ensino superior desprovidas de uma reflexão crítica sobre sua implementação.

O estudo é de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa. “Da mesma forma que as fontes de documentos, as bibliográficas variam, fornecendo ao pesquisador diversos dados e exigindo manipulação e procedimentos diferentes” (MARCONI; LAKATOS, 2010). Nesse sentido, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico sobre os fundamentos teóricos das MAA.

Para a análise sobre as MAA adotou-se um recorte teórico em quatro autores que estão entre as principais referências na área de Filosofia da Educação: 1) o filósofo Jean-Jacques Rousseau, tido como o pai da Pedagogia Moderna; 2) o filósofo John Dewey, que influenciou o movimento escolanovista; 3) o filósofo Paulo Freire, que é a principal referência sobre o pensamento educacional brasileiro; 4) o professor e pesquisador Dermeval Saviani, que é o criador da Pedagogia Histórico-Crítica e um dos autores mais citados na área de Filosofia da Educação no Brasil.

2. As metodologias Ativas de Aprendizagem

As MAA possuem um embasamento pautado na autonomia e participação do aluno mediante atividades dinâmicas, realizadas pelos estudantes, tendo a figura do professor como um mediador e facilitador das aulas propostas. Essa metodologia de ensino apresenta como uma de suas principais propostas, tornar o educando protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Os princípios teóricos das MAA não são recentes. A Escola Nova foi uma tendência da educação que proporcionou uma enorme influência para o que é hoje considerado um ensino ativo, com críticas à pedagogia tradicional (Kfoury et al., 2019). O movimento escolanovista considera o aluno como sujeito independente e individual, capaz de realizar sua própria busca por interesses. No Brasil, essas ideias foram difundidas pelos pioneiros da educação, na década de 1930, que almejaram uma reconstrução educacional brasileira por meio dos pressupostos da escola nova.

Em todas as abordagens das MAA, compete ao professor a criação de um ambiente de reflexão e autonomia por parte do estudante. Contudo, o professor deve fazer o uso de uma intencionalidade educativa para que haja a garantia de uma abordagem ativa de ensino perante seus alunos.

Nesse panorama, os planejamentos de aulas demandam mais tempo dos docentes, que precisam inovar, criar e ousar nas aulas que irão promover. Tal tarefa enfrenta desafios pelo fato de que no Brasil ocorre uma desvalorização da carreira docente, tendo os professores baixos salários, elevado número de aulas semanais, uma média de 40 alunos por turma e infraestrutura precária das escolas.

Para a garantia de uma qualidade nas aulas com MAA é preciso que haja acesso a recursos materiais e condições dignas de trabalho para os docentes. Ressalta-se também a necessidade de uma teorização e constante reflexão, já que um ensino ativo sem uma abordagem teórica e crítica acerca dos desdobramentos implica em desconhecimento, o que acaba se tornando apenas uma ação automática, acomodada e gerando assim, a ineficácia de métodos ativos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

A ausência do tempo necessário para apropriação e preparação das aulas, a dificuldade em constatar a aprendizagem dos alunos em curto espaço de tempo e os desafios para manter a disciplina nos espaços educativos também estão entre os obstáculos para a implementação das MAA pelos docentes (MOTA; ROSA, 2018).

É de se referir também que para tal conhecimento vivenciado, é indispensável estar conexo com o estudo científico. Para isso, "[...] é importante perceber que não se trata de uma ação voluntarista, desprovida de sentido ou que despreze os aspectos intelectuais [...]" (GOMES; BRETTAS, 2022, p.332). A escola deve despertar o interesse aos estudantes para que assim ocorra atividades práticas atreladas a esse conhecimento científico. Educar seria então levar alguém a refletir sobre sua própria ação baseada na ciência.

Por meio das MAA, o aluno passa a se afirmar como um sujeito que pensa por si mesmo. Posto isso, "[...] fica evidente, então, a necessidade de uma escola que dê voz aos alunos e tenha princípios pedagógicos que respeitem seus ritmos e

interesses próprios."(KFOURI et al., 2019, p.134). As MAA defendem, assim como a Escola Nova, que aprender a pensar é executar o pensamento, é experimentá-lo.

Em uma sala de aula em que se pratica métodos ativos, o professor não é o único a ensinar, há o incentivo ao diálogo não só entre as crianças, mas conjuntamente entre professor e aluno, logo que as crianças como indivíduos naturalmente curiosos, podem coletivamente se questionarem, levantarem hipóteses, buscarem recursos, e assim transformarem o que foi uma simples curiosidade em aprendizado, "[...] os quais aproximam os conteúdos curriculares da realidade vivida da comunidade local e seu alunado" (SILVA et al., 2019, p.1). O que torna a experiência como um fator indissociável nesse caso.

O ensino ativo contribui em uma sondagem com relação aos níveis de aprendizagem dos alunos e suas respectivas dificuldades, já que se pode "[...] oferecer propostas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional." (MORAN, 2018, p.1). A exemplo da aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos, as MAA possibilitam um maior interesse dos alunos, instigam o desenvolvimento de aspectos cognitivos, como a criatividade e a motivação (MORAN, 2018).

Tendo em vista a caracterização apresentada sobre as MAA, nota-se que não basta implementá-las, mas é preciso também que o educador se aproprie dos pressupostos epistemológicos da educação, principalmente, de como os educandos aprendem.

3. Os pressupostos epistemológicos e as teorias pedagógicas nas práticas e saberes em educação

O processo de reflexão dos saberes e práticas docentes implicam em uma educação que tem como matéria prima o conhecimento, que está ligada ao modo como cada educador tem uma concepção (nem sempre consciente e reflexiva) acerca do conhecimento e a maneira que buscam desenvolver o ensino a partir da sua trajetória acadêmica que sucessivamente se respalda em práticas pedagógicas.

E toda prática pedagógica tem como base uma visão de conhecimento que se conjectura em uma teoria de aprendizagem.

Entre os pressupostos epistemológicos da educação, podemos citar o inatismo, a teoria comportamentalista, o construtivismo e a histórico-cultural.

Para os inatistas, as ideias estão presentes na nossa mente, independente da experiência. Por isso, as habilidades, as qualidades e as aptidões são naturalmente preparadas. O conhecimento deve partir do aluno (já que ele possui um saber associado à sua carga genética). Defende-se que o professor deve interferir o mínimo possível no processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno traz esse conhecimento desde seu nascimento. Cabe ao papel do professor despertar, facilitar a consciência desse conhecimento, possibilitando que o aluno desenvolva esse conhecimento a partir do fator maturacional, não sendo o conhecimento transmitido, mas levado a conhecê-lo. Observa-se algumas semelhanças com a tendência pedagógica escola novista.

Por outro lado, comportamentalismo está muito associado à tendência pedagógica tradicional. Considera-se que o conhecimento vem de fora, é exterior ao sujeito, o professor é detentor de todo conhecimento, ele deposita o conhecimento para que os alunos aprendam. Os discentes são considerados destituídos de qualquer conhecimento, já que não possuem nenhum contato e/ou nenhuma experiência com o conteúdo a ser transmitido. E se tiverem, o professor desconsidera essas determinadas experiências.

Por conseguinte, têm-se o construtivismo. Jean Piaget é considerado um dos principais representantes dessa epistemologia, que estuda o conhecimento a partir do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, o conhecimento se dá através da relação do objeto e o sujeito, estabelecendo um princípio ativo de representações próprias que o sujeito interpreta sobre determinado objeto. (CASTAÑON, 2018).

Na perspectiva construtivista, o professor se coloca como um mediador na relação entre o aluno e o conhecimento. O desenvolvimento da inteligência ocorre pelas ações entre o indivíduo e o meio, de modo que não há uma inteligência inata, mas também não existe passividade ao meio submetido.

Castañón (2018, p.10), por meio dos seus estudos sobre o construtivismo de Piaget, relata que "somos ativos quando interpretamos a experiência para assimilá-la aos nossos esquemas e teorias, e somos ativos quando mudamos nossos esquemas e teorias de forma a acomodarem-se à realidade". Então, o aluno tem a autonomia de construir e organizar seu conhecimento, e quanto mais ele é adquirido, mais elaborada sua aprendizagem se torna.

O quarto pressuposto epistemológico, denominado de Histórico-Cultural, tem como principal expoente, Vygotsky.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

Tanto o construtivismo, quanto a teoria Histórico-Cultural, tiveram influência da fenomenologia.

Tendo como fundamento as diferentes teorias da aprendizagem, surgiram ao longo da história, teorias pedagógicas. Na perspectiva de Saviani (1992) a Pedagogia tradicional, Pedagogia nova e Pedagogia Tecnicista, consideradas como teorias não críticas; as teorias crítico-reprodutivistas e as teorias críticas, sendo ele o defensor do que passou a se chamar teoria histórico-crítica.

Os pressupostos epistemológicos da educação também embasam as tendências pedagógicas. Na perspectiva de Luckesi (1994), que é semelhante ao posicionamento do educador José Carlos Libâneo, são elas: 1) Pedagogia liberal (Tradicional, Renovada progressivista, Renovada não-diretiva, tecnicista) e 2) Pedagogia Progressista (Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos). Observa-se fortes semelhanças entre a tendência pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos, defendida por José Carlos Libâneo e a teoria Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani.

Diante do exposto, é possível buscar aspectos que se assemelham e se distanciam entre os pressupostos epistemológicos, as teorias da educação, as tendências pedagógicas, com as MAA.

4. As Metodologias Ativas de Aprendizagem na perspectiva da Filosofia da Educação

A partir dos pressupostos epistemológicos, das teorias da educação e das tendências pedagógicas, busca-se aqui fazer uma relação de aproximação e/ou distanciamento de autores consagrados da área da filosofia da educação sobre o que atualmente se denomina MAA. Realizamos um recorte, nos atendo a dois filósofos consagrados pela tradição filosófica (Jean-Jacques Rousseau e John Dewey) e dois pensadores da educação brasileira com elevada projeção na área da Filosofia da Educação (Paulo Freire e Dermeval Saviani).

4.1 Jean-Jacques Rousseau

266

Rousseau (1712-1778), filósofo suíço que influenciou diversos outros pensadores da educação, apresentou em sua obra pedagógica *Emílio ou da Educação*, concepções sobre a infância e uma nova proposta de educação, sendo crítico e gerando rupturas com a educação jesuíta. Opunha-se à tendência de fazer da criança um adulto em miniatura, a considerando como um ser incompleto, em que deveria memorizar e reproduzir aquilo que lhe era ensinado, sem qualquer reflexão ou assimilação pensada de forma crítica.

Para Rousseau, a criança aprende de modo diferente e em diferentes fases do seu desenvolvimento, e por isso não se deve apressá-la. Nessa perspectiva, é de se considerar o seu crescimento natural, de modo que esse progresso se respalde na autonomia e liberdade da criança, em que ela esteja ativamente ligada ao meio em que está inserida. Para o filósofo genebrino:

Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Situai-o de início em seu lugar e conservai-o tão bem que dali ele não tente mais sair. Então, antes de saber o que é sabedoria, ele praticará a mais importante lição dela. Nunca o mande fazer algo, seja o que for

no mundo, absolutamente nada. Não lhe deixeis sequer imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele (ROUSSEAU, 2022, p. 84).

O filósofo defende uma educação voltada para a vida prática da criança, com finalidade de estabelecer sua autonomia e explorar suas individualidades, sendo o educador um "mediador" nesse processo. Com isso, o professor deve propor mediações que incitem a reflexão e a liberdade da criança, além de pensar em um ambiente que ela se sinta à vontade para se expressar.

Para Rousseau (2022), o aluno (Emílio) não pode ser repreendido por uma lição verbal ou castigo, ele aprenderá pela experiência de viver. O mesmo deve saber agir e pensar quando lhe convém, é importante que incite, provoque o desejo de aprender, seguir seus sentimentos, suas vontades, etc. Aspecto esse, que se compararmos com o uso das MAA, há semelhanças, dado que ao aplicar uma metodologia ativa, o aluno é envolvido por uma provocação que o coloca em autoaprendizado, e conseqüentemente, pela experiência de viver.

Nota-se uma aproximação entre a teoria rousseauiana e as MAA, haja vista que “[...] em seu ideário, privilegia a formação humana pelo convívio social, deixando ‘livre’ o discente, mas aguçando suas potencialidades e capacidades, a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira natural e saudável”. (UTTA, UTTA, GONZÁLES, 2019, p. 10).

A teoria rousseauiana de educação propaga a ideia de um ensino ativo, em que o aluno é atuante na construção do seu conhecimento e conseqüentemente se aproximam das MAA, que possuem um propósito de promover autonomia e experiências que incitem os alunos a refletirem de forma crítica, sendo essas características presentes na concepção do filósofo.

4.2 John Dewey

O movimento da escola nova no Brasil se pautou nos ideais norte-americanos, sendo os estudos de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo, inspiradores para a implementação de um ensino focado na experimentação como primazia em relação ao acúmulo de conhecimentos. Por isso, a resolução

de problemas, a criação de hipóteses perpetuadas por uma experimentação vivenciadas pela realidade do aluno, ou seja, pelo contexto em que vive, deveriam ocorrer para que o conhecimento fosse adquirido (SILVIA; CUNHA, 2021).

Dewey não fazia distinção entre a sociedade e a escola, a educação não se limita apenas a sala de aula, mas se faz presente em todas as experiências, relações e interações dos educandos, sendo muito mais que uma simples preparação para o futuro ou para se viver em sociedade, a escola é, então, a própria sociedade. Para ele, a partir da condição do desenvolvimento individual, o aprendizado só se faz por meio da sociabilidade e a capacidade do indivíduo de construir experiências. Por isso "[...] o ensino é necessariamente uma atividade engajada no meio em que se está inserido, sendo este um dos pressupostos que norteiam seus escritos pedagógicos." (GOMES; BRETTAS, 2022, p.333).

O filósofo pragmatista considerava fundamental a relação entre o sujeito com o meio em que vive, sendo esse um fator que se aproxima das MAA, pois elas permitem que o aluno se torne ativamente intrínseco e interaja com o seu meio, estabelecendo relações e experiências ligadas ao contexto de cada aluno. O teórico aponta que para adquirir conhecimento,

[...] Sua vida e experiência não podem consistir em sensações atomizadas momentâneas, auto enclausuradas. Sua atividade está em referência com o ambiente e com o que já aconteceu ou está para acontecer. Esta organização, intrínseca à vida, torna desnecessária uma síntese sobrenatural e sobre-empírica, ao mesmo tempo em que ministra a base e o material para o desenvolvimento da inteligência como fator organizador da experiência. (DEWEY, 2011, p. 94).

Dewey (2023) defende que a educação progressiva é mais humana e democrática, ao contrário da educação tradicional, que possui caráter autoritário. Ao passo que a primeira proporciona a continuidade de experiências, a segunda carece de uma filosofia da educação que fundamente as suas experiências, sendo elas, experiências erradas.

A escola, na perspectiva deweyana, é um princípio social ativo, e não mero preparo para viver em sociedade. Nessa perspectiva, Gomes e Brettas (2022) afirmam que para o teórico norte-americano, não há dissociação entre a escola e a vida, ou seja, o sujeito está diretamente ligado às práticas escolares para

estabelecer sua construção na sociedade, sendo assim, por meio das experiências vivenciadas, que se permite a formação desse indivíduo com o meio.

Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos difusores do movimento escolanovista, e idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sobretudo, inspirado nos ideais deweyanos e nos processos de ensino-aprendizagem progressivos. Esse pensador da educação brasileira foi o primeiro intelectual responsável por trazer o pensamento de Dewey para o Brasil. Isso ocorreu principalmente pelo fato de frequentar, em 1927, a Universidade de Columbia, onde Dewey era professor. Nesse contexto, Teixeira realizou seu mestrado sendo orientando do filósofo estadunidense. (PEDROSA; SILVA, 2020).

Ninguém aprende sendo obrigado a aprender, o aprendizado não seria algo impositivo mas um processo natural. Para Dewey, o professor deve conhecer os educandos, dar liberdade para eles pensarem, ao passo que aprendem melhor quando realizam atividades relacionadas ao conteúdo em sala de aula, e é essencial que eles saibam o porquê estão aprendendo, qual o significado de determinada atividade. Nessa perspectiva, se o professor ensinar algo a eles associado com aquilo que estão vendo, vivenciando, experimentando, torna-se um aprendizado completo e que se tem a concentração dos estudantes, "[...] ao passo que quando o conhecimento é vinculado com outros conhecimentos, de forma transdisciplinar, juntamente com a experiência, o educando consegue apreendê-lo melhor e de forma mais crítica." (MENDONÇA; ADAID, 2018, p.149).

Observa-se que “a teoria de John Dewey fundamenta teoricamente as metodologias ativas e ele diz que não pode dissociar a vida e a educação, o aluno ‘aprende fazendo’” (UZUN, 2021, p. 157).

4.3 Paulo Freire

O filósofo Paulo Freire se posiciona contra um ensino que não se vivencie a curiosidade, a criatividade, que se mantenha nos modismos tradicionais, em que o educador apenas deposita conhecimento, a chamada educação bancária. Com isso, um ensino que pense para além do comodismo, é um ensino que

movimenta o aluno em busca de torná-lo consciente para uma prática libertadora. O uso de MAA também é uma oposição à educação bancária. Nesse sentido:

[...] Surge a necessidade de os professores buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem a interação entre os sujeitos (professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor), o protagonismo e a postura crítica e autônoma dos estudantes, a fim de promover efetivamente aprendizagens significativas. Assim, atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, dentre outras, configuram pontos de encontro entre as ideias de Freire e a abordagem pautada pelo método ativo. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, 284).

Assim, em uma concepção freiriana, para que haja de fato uma aprendizagem significativa, é preciso uma ação problematizadora, que opere a conscientização dos indivíduos, que reflita na importância de olhar e abordar os diferentes contextos sociais dos educandos. Com o intuito de promover experiência contextualizada a partir da realidade deles, e um conhecimento de mundo, buscando ampliar a visão sobre ele para os educandos, considera-se a relação professor e aluno constituída por uma prática dialógica e emancipadora. Lima (2017) explica que:

Também considerado uma educação problematizadora, o método de Paulo Freire está orientado para a realidade e apresenta três etapas, sendo a primeira focada na leitura de mundo. Essa leitura é obtida por meio de uma investigação temática, considerando-se as vivências e experiências dos educandos. A partir de palavras geradoras, identificadas nessa investigação, segue-se a tematização. Nela, ocorre o compartilhamento dos sentidos atribuídos às palavras geradoras de modo a fundamentar a terceira etapa. Na problematização, palavras e sentidos são dialogados e colocados em reflexão, visando à transformação do mundo lido. (LIMA, 2017, p. 427).

As abordagens das MAA podem se aproximar do método freireano, desde que realmente sejam significativas e problematizadoras, que o pensamento crítico ocorra por intermédio da prática social, de modo que a aplicação de um espaço envolvido por meio de diálogo, reflexão e mobilização na construção do conhecimento composto pelas práticas sociais, sem dissociá-lo da teoria.

Outro ponto sobre Freire que também se aproxima das MAA, é justamente sua concepção sobre o fazer e o pensar sobre o fazer, o qual implica consideravelmente em um ensino ativo, em que a prática se torna tão importante quanto a teoria, para que a assim, o educando se torne também produtor de saberes. Além disso, fica evidente sua abordagem sobre uma educação problematizadora em que se relaciona com a interpretação crítica do aluno sobre a realidade, o qual se dá em aulas onde existem o diálogo e uma movimentação dos estudantes, ou seja, aulas ativas, que ocorrem com uma investigação incisiva sobre determinado assunto a fim de despertar o educando para uma consciência transformadora. (LOPES; GOMES, 2022).

Para Freire, teoria e prática devem se ligar conjuntamente, pensando em uma pedagogia de ação transformadora, conforme relata: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1996, p. 25). Portanto, utilizar as MAA considerando apenas a prática, é se distanciar da teoria freireana, que valorizava também a teoria.

4.4 Dermeval Saviani

O pesquisador Dermeval Saviani, em sua Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta questões atribuídas à provocação de reavaliar processos, buscar novas alternativas de ensino (que pode apresentar diferentes composições do trabalho pedagógico para que a escola cumpra seu papel social) e consequentemente, desviar do senso comum ao questionar o *status quo* e as práticas reprodutoras em que nele se inserem. Para Saviani (2019) é indispensável associar teoria e prática, já que ter um embasamento teórico implica na sua prática social. Para o referido autor:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro

momento), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. (SAVIANI, 2019, p. 75).

Nessa perspectiva, as MAA abarcam uma fundamentação teórica distinta da Pedagogia Histórico-Crítica, visto que a primeira advoga que o aluno deve ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que a segunda assume a relação dialógica entre professor e aluno é necessária.

Saviani (2013, p. 431) assume um posicionamento crítico em relação à resignificação que passou a existir sobre os ideais da Escola Nova e que passaram a ser amplamente difundidos no Brasil a partir da década de 1990:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideais pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

272

As MAA, que são influenciadas pela Pedagogia Nova, podem oferecer um ensino raso, ampliando as desigualdades escolares já existentes no país. Não se trata de retornar ao conteudismo (educação bancária) propagado pela Pedagogia Tradicional, mas de possibilitar que as camadas populares, por meio de uma educação crítica, tenham acesso aos conteúdos que a camada dominante recebe.

Os estudos de Saviani se articulam por um método que supere aqueles considerados tradicionais, mas os novos também. Para Dermeval Saviani, deve-se constituir uma educação que valorize os interesses populares, com o intuito de uma emancipação intelectual. Nesse sentido, é importante que prevaleça um método de ensino que disponha a ação dos estudantes, em que o questionamento se conduza como um fator fundamental no processo educacional do aluno.

Ao passo que Saviani defende um ensino que problematize e que possibilite aos estudantes o alcance de níveis elevados da compreensão da prática social,

também critica abordagens que implicam somente na ação do aluno, colocando-o como papel central nesse processo. Entende-se que:

[...] A Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se como uma proposição para as atividades escolares que surge da crítica às pedagogias hegemônicas – Tradicional, Nova e Tecnicista. Estas pedagogias são chamadas por Saviani de pedagogias não críticas, porque não tem como finalidade desvelar o real, mas propõem-se a ajustar o sujeito ao meio de forma submissa e sem autonomia. (BORGES, SBARDELOTTO, 2017, p. 473).

Para que haja uma aproximação entre as MAA e a Pedagogia Histórico-Crítica, deve-se permitir que o aluno atue como agente transformador da realidade na qual está inserido, visto que "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." (BERBEL, 2011, p.29).

Na perspectiva de Saviani, deve-se evitar um ensino que não corrobora para uma "reflexão-na-ação". É preciso que se considere a teoria também, já que o ato de questionar/refletir necessita de uma contínua formação teórica. Destarte, as MAA que focam apenas na prática tendem a esvaziar a formação teórica e crítica dos estudantes.

273

Considerações finais

A pesquisa assumiu uma fundamentação em pressupostos teóricos da Filosofia da Educação, tendo o recorte em quatro autores/pensadores com elevado número de citações nessa área. Buscou-se evidenciar possíveis críticas e defesas da implementação de MAA a partir desses referenciais.

Constatou-se que as MAA possuem muitas características que se aproximam da teoria rousseauiana, deweyana e freireana. Não obstante, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani possui muitas ressalvas no que tange aos ideais das MAA, que são herdados do movimento escolanovista.

Compete aos educadores, antes de propor uma abordagem das MAA para os estudantes, levar em consideração os estudos teóricos e seus pressupostos epistemológicos. Assim, o educador ciente não só da sua intencionalidade, mas também dos contextos sociais dos estudantes envolvidos, das suas limitações, pode adotar a abordagem mais adequada para a formação dos discentes.

Para que as MAA, na perspectiva desses teóricos da Filosofia da Educação, sejam utilizadas de modo apropriado na educação, deve-se: 1) valorizar não somente a prática, mas também a teoria; 2) considerar também a necessidade de acesso aos conteúdos que são legados às camadas dominantes, para que as camadas populares, por meio de uma educação crítica, tenham condições de lutar pela transformação social; 3) lembrar que a educação é um ato político, e que a formação dos estudantes não deve ser esvaziada de conteúdos éticos, políticos e sociais; 4) entender que não é só o aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, mas que o professor também é fundamental nessa relação.

Para estudos posteriores, é recomendável abordar as perspectivas teóricas de outros filósofos e pesquisadores da educação que são referência na área de Filosofia da Educação

Referência

BERBEL, N. A. N. “As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes”. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGE, L. F. P.; VANICE, S. S. “O ensino na educação superior: uma análise da metodologia ‘trezentos’ e sua relação com a pedagogia histórico-crítica”. *Revista Inter. Educ. Sup.*, v. 3, n. 3, p. 468-477, Campinas, SP, set/dez., 2017.

CASTAÑON, G. A. “O que é construtivismo?” *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, v. 1 n. 2: Série 4, 2015.

DEWEY, J. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Ícone, 2011.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Editora Vozes, 2023.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS. N. “Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica”. *Revista Thema*, 14(1), p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCKLIN, A.

ANDRADE, L. S.

GOMES, A. L.; BRETTAS A. C. F. “O movimento escolanovista e os antecedentes históricos das metodologias ativas”. *Contemporanea - Revista de Ética e Filosofia Política*, v. 2, n. 2, p. 320-336, 2022.

KFOURI, S. F. et al. “Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital”. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 20, n. 2, p. 132-140, 2019.

LIMA, V. V. “Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem”. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, jun. 2017.

LOPES, C. B.; GOMES, I. R. “Reflexões sobre o legado de Paulo Freire e a EPT: metodologias ativas para práticas educativas”. *Revista Cesumar*, v.27 n. 1, 2022.

LORIERI, M. A. INTRODUÇÃO. “Perspectivas da Filosofia da Educação”. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (Orgs.). *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA, S; ADAID, F. A. P. “Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise”. *Prometeus: Filosofia em Revista*, 11 (26), 2018.

MORAN, J. “Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda”. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. da. “Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas”. *Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, maio/ago., 2018.

NISKIER, A. *Filosofia da educação: uma visão crítica*. 3 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. Editora Scipione, 1993. 111 p.

PEDROSA, J. G.; SILVA, R. S. V. “As viagens pedagógicas do jovem Anísio Teixeira à Europa (1925) e Estados Unidos da América (1927) e sua inclinação definitiva para a educação pública”. *Educação em Foco*, v. 23, n. 40, p. 153-173, 2020.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. Trad. Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Polêmicas do nosso tempo. 26 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4 ed, Coleção Memória da Educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

Aproximações e distanciamentos de pensadores da educação em relação às metodologias ativas de aprendizagem

SEVERINO, A. J. “Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas”. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (Orgs.). *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, F. G. A. et al. “O futuro do ensino: metodologias ativas na prática docente”. In: *Anais. CONEDU VI Congresso Nacional de Educação*. 2019.

UTTA, B. P.; DE AQUINO UTTA, Á. K. S.; GONZÁLEZ, F. E. “As metodologias Ativas: Aproximações teóricas”. In: *Anais. VI Congresso Nacional de Educação*, Fortaleza, Ceará, 2019.

UZUN, M. L. C. “As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para a aplicação das Metodologias Ativas”. *Revista Thema*, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021.

Submissão: 28. 06. 2024

/

Aceite: 20. 07. 2024