

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

JOYCI MESQUITA ROCHA SILVA

**UTILIZANDO AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM
COM SUCESSO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA, PARANÁ

2018

JOYCI MESQUITA ROCHA SILVA



**UTILIZANDO AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM
COM SUCESSO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Polo UAB do Município de São José dos Campos, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Prof^a. Me. Eliane Bianchi Wojslaw

MEDIANEIRA, PARANÁ

2018



**TERMO DE APROVAÇÃO
UTILIZANDO AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM
COM SUCESSO**

Por

Joyci Mesquita Rocha silva

Esta monografia foi apresentada às 10h40min do dia 23 de junho de 2018 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Polo de São José dos Campos, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. A aluna foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Me. Eliane Bianchi Wojslaw
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Prof Dr. Ricardo dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a.Ma. Maria Fatima Menegazzo Nicodem
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso-.

Dedico o presente trabalho À Karol Jozef, meu companheiro de caminhada, com carinho e amor.

À Leila Mesquita, minha querida mãe, cujas adversidades da vida não a fizeram desistir jamais. Ao contrário, ensinara-lhe a viver de forma simples e resignada, aumentando sua fé exponencialmente.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

A minha mãe, pela orientação, dedicação e incentivo durante toda minha vida.

Ao meu companheiro de caminhada, que nesta hora de dedicação total ao desenvolvimento do trabalho, entendeu as constantes ausências se mostrando solidário e prestativo.

Aos colegas de trabalho, por entenderem a problemática a qual me encontrava inserida.

Aos amigos de longa data, que mesmo distantes, me escutaram sempre que necessário.

A minha orientadora, Professora Me. Eliane Bianchi Wojslaw pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente”. (PAULO FREIRE)

RESUMO

SILVA, Joyci Mesquita Rocha. Utilizando as metodologias ativas de aprendizagem com sucesso. 2018. 50 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

Este trabalho teve como temática o uso das metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula, como um possível instrumento de modificação da realidade escolar vigente, devido a necessidade de mudanças sócio estruturais colocadas pela contemporaneidade e a incapacidade das metodologias tradicionais promoverem a aprendizagem significativa e a formação holística dos sujeitos, objetivando contribuir para a discussão acerca das vantagens e desvantagens do uso das metodologias em questão. Trata-se de uma revisão bibliográfica qualitativa de cunho exploratório que visa pesquisar o histórico e características das tendências pedagógicas que antecedem as metodologias ativas de aprendizagem, tentando compreender as modificações nas relações entre professor/aluno e aluno/aluno e identificar as vantagens, as desvantagens e dificuldades do uso das metodologias ativas em sala de aula, possibilitando, assim, refletir sobre as possíveis perspectivas de mudanças. Para tanto foram consultadas obras de teóricos que pensaram a educação como instrumento de transformação pessoal e social, passando pelas concepções de teorias construtivistas e pelas teorias relacionadas à construção ativa do conhecimento, entre outros teóricos que pensam o ensino em sua magnitude mutável e dinâmica. Os resultados da pesquisa demonstram que mesmo sendo ainda desafiadoras as metodologias ativas são um caminho sem volta no ensino superior e que, para que estas mudanças se efetivem é preciso uma articulação entre os vários agentes envolvidos no processo educacional que requer apoio e treinamento de todo o sistema de ensino.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

SILVA, Joyci Mesquita Rocha. Using active learning methodologies successfully. 2018. 50 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

This work had as theme the use of active methodologies of learning in the classroom as a possible instrument of modification of the current school reality, due to the need for socio-structural changes posed by contemporaneity and the inability of traditional methodologies to promote meaningful learning and holistic training of subjects, aiming to contribute to the discussion about the advantages and disadvantages of using the methodologies in question. It is a qualitative bibliographic review of an exploratory nature that aims to investigate the history and characteristics of the pedagogical tendencies that precede the active learning methodologies, trying to understand the modifications in the relations between teacher / student and student / student and to identify the advantages, disadvantages and difficulties in the use of active methodologies in the classroom, thus allowing us to reflect on the possible prospects for change. For that, we consulted works by theorists who thought of education as an instrument of personal and social transformation, through the conceptions of constructivist theories and theories related to the active construction of knowledge, among other theoreticians who think teaching in its changing and dynamic magnitude. The results of the research demonstrate that even though the active methodologies are still challenging, they are a path with no return in higher education and, for these changes to take place, it is necessary to articulate among the various agents involved in the educational process that requires support and training of the whole system education.

Keywords: Teaching. Learning. Active Methodologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	14
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	15
2.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA EXPLICATIVA.....	15
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	16
2.3.1 Pesquisa bibliográfica.....	16
2.3.2 Pesquisa documental.....	17
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	18
3.1 HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE ANTECEDEM AS METODOLOGIAS ATIVAS.....	18
3.2 TENDÊNCIAS LIBERAIS.....	21
3.2.1 Pedagogia tradicional.....	22
3.2.2 Pedagogia Renovada.....	23
3.2.3 Pedagogia Tecnicista.....	25
3.3 TENDÊNCIAS CRÍTICAS.....	26
3.3.1 Tendência Libertadora.....	27
3.3.2 Tendência libertária.....	28
3.3.3 Tendência Crítico-social dos Conteúdos.....	30
3.4 VIGOTSKY E O SÓCIO CONSTRUTIVISMO.....	32
3.5 AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS.....	35
3.5.1 Como as relações professor/aluno e aluno/aluno se dão no uso das metodologias ativas.....	38
3.5.2 Vantagens, desvantagens e dificuldades do uso das metodologias ativas em sala de aula.....	40
3.5.3. Perspectivas de mudanças dentro da estrutura educacional a partir desta nova abordagem de ensino-aprendizagem.....	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista o consenso atual no mundo acadêmico que as metodologias tradicionais de ensino não promovem a aprendizagem significativa e a visão holística dos sujeitos históricos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, este estudo visa refletir quais metodologias e técnicas de ensino promovem uma aprendizagem mais eficiente. Considera-se também que esta formação depende não só do trabalho do professor em sala de aula, mas de mudanças em alguns âmbitos do sistema educacional, em especial nos âmbitos da formação de professores e de mudanças atitudinais em sala de aula, tanto dos professores como dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, o trabalho que por hora se apresenta, busca estudar qual a metodologia mais adequada a este aluno do século XXI, o qual cresceu imerso num mundo repleto de tecnologias como computadores, celulares, internet e redes sociais. Assim decidiu-se focar o tema deste estudo nas metodologias ativas de aprendizagem como uma forma de atender esta demanda de novas formas de ensinar nos tempos atuais.

Nas metodologias ativas o foco é o aprendizado que se dá por meio de um processo prático de construção de conhecimento no qual, o aluno é o ator principal e o maior responsável pelo processo de aquisição de conhecimento. Assim, cada educando avança no processo através de seus conhecimentos prévios de mundo, problematizados dentro da realidade em que vivem e contando com a mediação do professor sempre que necessário o que possibilita um conhecimento mais contextualizado e funcional.

Esta metodologia surge como um contraponto às tendências pedagógicas tradicionais, escolanovistas e outras que viam no professor a autoridade máxima em sala de aula, sendo este o detentor de todo o conhecimento, transmitido através de aulas expositivas e recebido de forma passiva pelos estudantes, sendo assim, mais dificilmente assimilados.

Para sanar tais dúvidas e dar sustentação ao que se pretende realizar, parte-se de propostas de teóricos que pensaram a educação como instrumento de transformação pessoal e social, a exemplo de Vygotsky e Paulo Freire, passando pelas concepções de teorias construtivistas e pelas teorias relacionadas à

construção ativa do conhecimento, entre outros teóricos que pensam o ensino em sua magnitude mutável e dinâmica, este estudo faz um levantamento bibliográfico de diversos aspectos a se considerarem em uma sala de aula de metodologia ativa.

O problema motivador do estudo foi a incapacidade das metodologias tradicionais promoverem a aprendizagem significativa e a formação holística dos sujeitos. Levou-se em conta o contexto da realidade escolar brasileira, no qual se observam ainda hoje nas salas de aula uma repetição de métodos solidificados na cultura escolar, métodos falhos e/ou inexpressivos.

Acredita-se que, um dos principais motivos para que isso aconteça é o desconhecimento e ou despreparo dos docentes, por incontáveis motivos, para se utilizar de metodologias que contradigam as concepções já sedimentadas, o que acaba, por sua vez, perpetuando uma cultura escolar baseada na transmissão de conhecimentos que não são assimilados da forma adequada, ficando descontextualizados e pouco funcionais para uso na vida real.

Assim, para que haja uma mudança dessa realidade, faz-se necessária uma mudança de foco, ou seja, mudar a forma que os professores enxergam a sala de aula, desapegar dos métodos tradicionais positivistas e ministrar aulas visando o processo, a ação. Por sua vez, esta mudança, pressupõe uma quebra de paradigmas que não se dará de forma simplificada, precisando ser articulada e bem alinhada ao principal objetivo da ação educacional: A formação do sujeito consciente e conhecedor de sua condição sócio histórica no mundo em que ocupa.

Este tema se justifica, pois as mudanças conjunturais ocorridas na sociedade e na Educação nos últimos tempos têm impactado nas antigas estruturas organizacionais. Além dos avanços tecnológicos característicos da atualidade há outras características subjetivas presentes: a fluidez, a rapidez dos fatos sociais e a defasagem de informações, caracterizando a impermanência dos dados e interesses. Este cenário contemporâneo exige novas habilidades e competências das pessoas, bem como, uma remodelação das relações humanas dentro das instituições em geral.

Assim, o tema demonstra-se importante, especialmente no âmbito educacional, responsável pelo conhecimento que hoje é visto como o principal motor propulsor da riqueza e qualidade de vida das sociedades. É preciso que haja remodelações e atualizações da gestão administrativa e dos docentes, visando atender o público discente e promover a aprendizagem.

Desta forma, tendo o presente como ponto de partida e como pano de fundo para a ação, o trabalho que se apresenta se justifica pela necessidade de se repensar e reestruturar os modelos metodológicos vigentes utilizados em sala de aula e assim, por trazer benefícios ao processo de ensino aprendizagem.

A viabilidade do tema estudado se dá devido à realização de pesquisa bibliográfica, por meio de leituras analíticas de diversas bibliografias existentes sobre história da educação e sobre as metodologias ativas de aprendizagem. Desta forma, é possível compreender os pontos positivos, os negativos e os desafios desta nova forma de ensinar.

O objetivo geral deste estudo foi, portanto: contribuir para a discussão acerca das vantagens e desvantagens do uso das metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula, podendo auxiliar assim para uma transformação no panorama educacional.

Visando ao entendimento e discussão do tema, os objetivos específicos da pesquisa são: pesquisar o histórico e características das tendências pedagógicas que antecedem as metodologias ativas de aprendizagem; compreender como as relações professor/aluno e aluno/aluno se dão no uso das metodologias ativas; identificar as vantagens, as desvantagens e dificuldades do uso das metodologias ativas em sala de aula e Refletir sobre as perspectivas de mudanças dentro da estrutura educacional a partir desta nova abordagem de ensino-aprendizagem.

Algumas questões se colocam como essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, dentre elas o questionamento sobre qual o papel do professor no processo de construção ativa de conhecimento dos estudantes e de que forma as relações professor/aluno e aluno/aluno devem se estabelecer? Qual o papel da gestão educacional dentro desta perspectiva de mudança? E ainda como os alunos reagem ao uso das metodologias ativas?

Tais questões possibilitam levantamento de três hipóteses centrais que irão nortear o trabalho em questão, a saber:

- 1) O desconhecimento e despreparo do docente, frente a metodologias que contradizem sua tradicional concepção educacional, acaba dificultando o uso de novas e/ou diferentes metodologias, que poderiam ajudar na formação do sujeito crítico.
- 2) Os docentes apegados às metodologias mais conhecidas acabam perpetuando uma cultura escolar baseada na transmissão de conhecimentos

os quais não são assimilados de forma crítica ficando descontextualizados e pouco funcionais para uso na vida real.

- 3)** As metodologias ativas apresentam algumas vantagens frente às outras, mas também alguns desafios, dentre eles, o principal é a dificuldade dos alunos em lerem e interpretarem textos.

Desta forma, após a compreensão do tema, através das questões principais e focada nas hipóteses iniciais, espera-se que se desenvolva um arcabouço para que se chegue a uma conclusão acerca do mesmo, contribuindo para uma discussão que possa enriquecer a cultura educacional já sedimentada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No decorrer da história da humanidade o homem vai desenvolvendo e aprimorando os seus conhecimentos e assim passando por diferentes níveis de desenvolvimento através das experiências acumuladas no decorrer de sua vida.

Para Lakatos e Marconi (2010) existem quatro tipos de conhecimentos, sendo eles: o conhecimento popular (senso comum), o conhecimento filosófico, o conhecimento religioso e o conhecimento científico, este "... transmitido por intermédio de treinamento apropriado, sendo um conhecimento obtido de forma racional, conduzido por meio de procedimentos científicos.". (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 57).

Para que o conhecimento científico se desenvolva é necessário a utilização de um método científico que trata-se do:

(...) conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.". (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 65).

Pode-se considerar o método científico como uma teoria da investigação, que pode auxiliar diretamente o investigador através de técnicas claras e coerentes, no desenvolvimento de uma pesquisa científica, auxiliando no processo de construção do conhecimento. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Com referência à monografia em questão, a mesma constitui-se em um trabalho de revisão bibliográfica das principais tendências pedagógicas utilizadas no decorrer do tempo, bem como, do possível uso de novas metodologias como perspectiva de mudança no cenário educacional brasileiro.

Assim, pode ser classificada de forma mais ampla, como uma pesquisa qualitativa e, em seu formato mais específico, como uma pesquisa de cunho exploratório, aplicada ao contexto educacional, uma vez que busca a aquisição de conhecimentos pretendendo possibilitar sua aplicação em uma situação específica. (GIL, 2010).

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

O termo *pesquisa* pode ser definido como um conjunto de ações que visam a descoberta de novos conhecimentos científicos úteis e benéficos, sendo assim, "... é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.". (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 139).

A pesquisa deve ser desenvolvida através de um bom planejamento, onde deve-se procurar utilizar as técnicas corretas conforme a coleta de dados que se pretende realizar, tendo em vista que "toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes...". (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 157).

De acordo com Gil (2010), as pesquisas podem ser classificadas quanto a sua natureza, quanto à forma de abordagem, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos. Para ele na pesquisa qualitativa o pesquisador é o instrumento chave, tendendo a analisar seus dados indutivamente, de forma que os processos e seus significados sejam o foco principal. (GIL, 2010).

Desta forma, na pesquisa qualitativa os dados não podem ser traduzidos em números, sendo um dos seus elementos básicos a interpretação e a atribuição de significados aos dados coletados.

2.2 PESQUISAS EXPLORATÓRIA EXPLICATIVA

Uma pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, a fim de torná-lo explícito ou a construir hipótese, pretendendo um aprimoramento de idéias e/ou descobertas. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso. Para Gil (2010, p. 27)

Pode-se afirmar que a maioria das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos num primeiro momento, assume o caráter de pesquisa exploratória, pois neste momento é pouco provável que o pesquisador tenha uma definição clara do que irá investigar.

A pesquisa exploratória explicativa é o tipo de estudo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois explica a razão das coisas, tendo em vista que visa à identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Desta forma, estuda e descreve características ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade estudada. (GIL, 2010, p. 28).

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Existem diversos métodos e instrumentos para a coleta de dados, assim sendo, estes instrumentos variam de acordo com os objetivos da pesquisa, quanto aos seus procedimentos técnicos e quanto a que tipo de análise deverá se fazer dos dados coletados (GIL, 2010).

Na pesquisa exploratória, por exemplo, a coleta de dados se dará através de levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado ou ainda através de estudo de caso de uma determinada situação. (GIL, 2010).

Para a realização do presente trabalho, tendo em vista os procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram feitos, prioritariamente, através do levantamento bibliográfico de livros, artigos e documentos impressos e/ou on line.

2.3.1 Pesquisa bibliográfica

Sobre a pesquisa bibliográfica, método utilizado para realização deste trabalho, é possível afirmar que a mesma é elaborada com base em material já publicado. A este respeito diz-se materiais impressos como: livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, bem como discos, fitas magnéticas, CDs e materiais disponíveis na internet. (GIL, 2010, p. 29).

Em certa medida, “praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa

bibliográfica”. (GIL, 2010, p. 29), o que fica evidente devido a seção destinada a revisão bibliográfica dos trabalhos acadêmicos.

2.3.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental, também utilizada no presente trabalho, apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, uma vez que também se utiliza de dados já existentes, sendo sua principal diferença expressa pela natureza das fontes que, “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.” (GIL, 2010, p. 30).

Assim para realização da pesquisa em questão, foram utilizados tanto documentos oficiais como as Leis de Diretrizes e Bases e as normas da ABNT, bem como documentos eletrônicos disponíveis nos mais diversos formatos que tratam da realidade das escolas brasileiras.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo apresenta um breve histórico sobre a educação, mais precisamente sobre as tendências pedagógicas que antecedem as metodologias ativas de aprendizagem, resgatando brevemente suas características e destacando a importância do sócio construtivismo para o desenvolvimento de uma forma de construção ativa do aprendiz. Relata ainda o histórico das metodologias ativas, se propondo a compreender as mudanças na relação entre professor/aluno e aluno/aluno; a identificar as vantagens, desvantagens e as dificuldades do uso desta metodologia, objetivando, assim, possibilitar uma reflexão sobre as perspectivas de mudanças dentro da atual estrutura educacional.

3.1 HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE ANTECEDEM AS METODOLOGIAS ATIVAS

Para uma melhor compreensão do atual quadro educacional brasileiro, faz-se necessário um conhecimento, mesmo que mínimo, do desenvolvimento do processo histórico no qual o mesmo se encontra inserido. Tendo em vista o ser dotado de historicidade, que se trata de uma modalidade de se experimentar o tempo, a qual, seria como determinada sociedade trata o seu passado e do seu passado; como um nível de consciência própria de uma sociedade (HARTOG, 2013, p.28); as inter-relações humanas se dão dentro deste regime.

Segundo Freire (2011, p.55) “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.”

Assim sendo, essas inter-relações são determinadas pelas necessidades sociais provenientes de cada momento, de cada época e influenciadas pelas mais diversas escalas de poder social (WEBER, 1996), o que possibilita dizer que, é a partir destas relações de poder que se determinam as tendências sócio-políticas e culturais de um povo.

Não seria diferente, portanto, no campo educacional, no qual se percebem no decorrer da história mudanças nas perspectivas educacionais em decorrência de necessidades específicas, influenciadas, na maioria das vezes, pelas classes dominantes que se beneficiam de políticas públicas para fazer valer suas necessidades.

A esse respeito, Libâneo (2013) afirma que as concepções pedagógicas, que compreendem objetivos, conteúdos e métodos da educação, se modificam em cada contexto histórico caracterizando os modos de pensar e agir e dando assim o tom aos interesses das classes e dos grupos sociais.

Porém, ainda que determinadas as relações, em decorrência das organizações sociais estruturadas no decorrer do tempo, é preciso:

Reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de *possibilidade* e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2011, p. 20, grifo do autor)

Sobre isso acredita-se que é extremamente necessário entender o processo de constituição dos indivíduos nas e pelas relações sociais, que são determinadas por um certo contexto histórico

(...) deste modo, compreender os embates travados, seja na intenção de ocupar e transformar o espaço escolar e o espaço do trabalho – articulando-o a projetos hegemônicos antagônicos -, seja em direção do poder para outros, ou ainda pelo ideal de construção de uma sociedade mais justa nas relações capital-trabalho para a maioria da população trabalhadora. (NORONHA, 2009, p. 144)

Partindo da ideia de Libâneo (2013), de que a atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social, assumindo diferentes formas de organização que dependem de certa orientação sobre suas finalidades e os meios da sua realização. Percebe-se que o processo de ensino não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula, uma vez que prepara o indivíduo para a participação na vida social, contribuindo para a manutenção ou a transformação da ordem social vigente, sendo uma atividade necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades e de suma importância na formação humana.

Desta forma, entendendo a prática educacional como instrumento de reconhecimento social, de atuação e de mudança, e o professor como mediador da

tomada de consciência que possibilita a ação social, é importante que se desenvolva de forma sistematizada a prática pedagógica. A ação docente deve ser amparada, de preferência por teorias sólidas que, apesar de serem passíveis de mudança, possam servir de arcabouço para uma ação mais assertiva, no que diz respeito ao objetivo do processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade: a construção do conhecimento de forma ativa e a formação holística do sujeito histórico.

Daí, a pedagogia como campo de conhecimento que “investiga a natureza das finalidades da educação como processo social” sendo uma “concepção da direção do processo educativo subordinada a uma concepção político-social” (LIBÂNEO, 2013, p.53), se faz de extrema necessidade, uma vez que norteia e traz subsídio para que se coloque em prática a ação pedagógica desejada. Assim sendo:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. (LIBÂNEO, 2013, p. 24).

Contudo, esta intervenção no processo da educação escolar só se concretiza no fazer pedagógico, assegurado pela Didática que, trata-se de uma disciplina pedagógica fundamentada na relação entre instrução e ensino, e suas correlações com o meio social e espaço-temporal, ajudando a formular diretrizes orientadoras para o processo de ensino, sendo este último, o objeto de estudo da Didática. Libâneo (2013) estuda a fundo esta disciplina eminentemente pedagógica e sobre a mesma afirma que:

Em síntese, são temas fundamentais da Didática: os objetivos sócio-políticos e pedagógicos da educação escolar, os conteúdos escolares, os princípios didáticos, os métodos de ensino e de aprendizagem, as formas organizativas do ensino, o uso e aplicação de técnicas e recursos, o controle e a avaliação da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013, p.55)

No decorrer do processo histórico, a educação passou por modificações objetivando uma melhoria no desenvolvimento dos seus processos. A história da Didática, por exemplo, se encontra ligada ao aparecimento do ensino através de atividades sistematizadas intencionalmente e mediadas pelo professor. A estas

mudanças no campo educacional denomina-se: “tendências pedagógicas”, e as mesmas possuem particularidades e objetivos (gerais e específicos).

Neste sentido, no que diz respeito ao desenvolvimento das ações pedagógicas no Brasil, na visão de Libâneo (2013, p. 67), duas são as tendências educacionais principais: as de cunho liberal, que se subdividem em Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Pedagogia tecnicista; as de cunho progressistas, que surgem como um contraponto as tendências liberais, se subdividindo em Pedagogia Libertadora e Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos, as quais são apresentadas a seguir.

Síntese das tendências pedagógicas

PEDAGOGIA LIBERAL	PEDAGOGIA PROGRESSISTA
1 Tradicional	1 Libertadora
2 Renovada (progressista e não-diretiva)	2 Libertária
3 Tecnicista	3 Crítica-social dos conteúdos

Quadro 1 – Fonte: LIBÂNEO (2013)

No Quadro 1 pode-se observar que, segundo Libâneo (2013) a Tendência Renovada subdivide-se em duas: a progressista e a não-diretiva. A seguir são apresentadas as características destas escolas.

3.2 TENDÊNCIAS LIBERAIS

No que tange às tendências pedagógicas liberais, é importante esclarecer que são assim denominadas, não por apresentarem características liberais, mas, por se afinarem a uma concepção de mundo pautada na organização do sistema capitalista e na sociedade de classe, contribuindo para sua manutenção. As bases ideológicas de tais pensamentos são formadas, no século XIX, a partir das

concepções pedagógicas de autores como Cômênio, Rosseau, Pestalozzi e Hebart e fortemente influenciadas pelas ideias iluministas e pelos ideais burgueses da Revolução Francesa. (LIBÂNEO, 2013)

Quanto às suas características principais, pode-se afirmar que as tendências liberais prezavam pela manutenção e fortalecimento da discrepância social, solidificando um imaginário burguês de manutenção de poder, o que podia ser notado nas relações que se estabeleciam dentro da sala de aula, onde o aluno era preparado para a sociedade conforme suas habilidades através da centralização de poder e de autoridade na figura do professor que, transmitia informação, julgava, classificava, qualificava e o punia se necessário fosse, transformando a educação em mais um produto do mercado, a fim de preparar o aluno para o mesmo.

Elas se dividem em duas concepções principais: a **Pedagogia Tradicional**, e a **Pedagogia Renovada**.

3.2.1 Pedagogia tradicional

Na concepção da pedagogia tradicional, predomina os agentes externos na formação do aluno, através do primado do objeto do conhecimento, da transmissão do saber e da concepção de ensino como impressão de imagens.

Nesta concepção a atividade de ensinar é centrada no professor por meio da exposição oral, colocando o aluno como um receptor de informações que devem ser decoradas de forma sistêmica objetivando a formação de um aluno “modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura”. (LIBÂNEO, p. 67).

No que tange a História “O Brasil, incorporou-se ao mundo capitalista desde sua colonização, apesar de sua produção se fazer mediante o emprego do trabalho escravo.” Castanho (2009) considera que, a utilização de uma ou outra tendência pedagógica, se deu em torno de suas necessidades sócio - estruturais.

Para Noronha (2009) “Desde o Império, a preocupação com o caráter civilizador da educação já estava posto.” Neste panorama, a **Pedagogia Tradicional** chega ao Brasil com a educação jesuítica, a fim de implementar e manter o modelo político que se instaurava na colônia nos moldes dos ideais burgueses europeus, de

uma sociedade em profunda transformação, no que diz respeito as formas de produção e no desenvolvimento da ciência e da cultura.

Foi utilizada em demasia, até a mudança do regime Monárquico para a República, quando emergem questões de extrema importância, como a formação do Estado Nacional, a formação do trabalhador para o capital (produção da noção ideológica do trabalho) e a transformação do súdito em cidadão (produção da noção ideológica da educação), questões estas que viriam a ser alicerçadas pela prática educacional em consonância aos interesses da hegemonia dominante da época. (NORONHA, 2009, p.153)

Percebe-se que ainda na atualidade:

É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos. (LIBÂNEO 2013, p. 68).

Assim, continua sendo uma tendência ainda muito utilizada no contexto educacional brasileiro, uma vez que muitos docentes orientam sua prática pela lógica da educação como instrução, pautada em aulas expositivas e na autoridade do professor.

3.2.2 Pedagogia Renovada

Já, na concepção Renovada, ligada ao movimento da pedagogia ativa datada do final do século XIX, o objetivo é uma renovação da pedagogia vigente prezando pela valorização da criança, sujeito da sua aprendizagem e agente do seu próprio conhecimento, considerando as etapas de desenvolvimento biológico e psicológico da mesma. (LIBÂNEO, 2013, p.64).

Este movimento de renovação da educação, que se desenvolve no decorrer do século XX, recebe denominações diferenciadas como: educação nova, escola nova, pedagogia ativa e ainda escola do trabalho, sobre isso é importante salientar que:

A denominação *Pedagogia Renovada* se aplica tanto ao movimento da educação nova propriamente dito, que inclui a criação de 'escolas novas', a disseminação da pedagogia ativa e dos métodos ativos, como também a outras correntes que adotam certos princípios de renovação educacional, mas sem vínculo direto com a Escola Nova (...) (LIBÂNEO, 2013, p. 64).

Em concomitância ao movimento da Pedagogia Renovada e dentro de suas bases conceituais, desenvolvem-se duas outras correntes pedagógicas: a Pedagogia **Renovada Progressista** e a Pedagogia **Renovada Não diretiva**.

A primeira tem como seu maior expoente o autor John Dewey. Denominada Pedagogia Pragmática ou Pedagogia Progressista, a qual predomina a educação através da ação e em articulação as experiências reais do sujeito tendo o aluno como centro de convergência do trabalho escolar.

Esta corrente surge em contraposição à concepção da educação pela instrução, proposta por Herbart, acreditando que "a escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida; a educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência." (LIBÂNEO, 2013, p. 65).

A segunda é orientada para os objetivos do desenvolvimento pessoal, valorizando o aluno por suas potencialidades e por meio da experiência individual. A atenção está voltada para a realização pessoal do ser humano, e o professor tem autonomia para desenvolver sua estratégia de ensino. (MACENA, 2002)

Sob esta perspectiva, Queiroz e Moita (2007) afirmam que "... considerando suas especificidades e propostas de práticas pedagógicas diferentes, as versões da pedagogia liberal renovada têm em comum a defesa da formação do indivíduo como ser livre, ativo e social."

A **Pedagogia Renovada**, datada no Brasil da década de 1920 e 1930 e conhecida como Escola Nova, defendia educação pública para todos. Esta tendência se manifestou por diferentes correntes na conjuntura brasileira: a progressista, a não diretiva, a ativista espiritualista, a culturalista, a piagiana, a montessoriana, entre outras, sendo predominante a **Renovada Progressista**.

Influenciada pelas ideias de Dewey e alavancada pela atuação de Anísio Teixeira e outros educadores que formam o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, atuam de forma decisiva na formulação da política educacional nacional. (LIBÂNEO, 2013).

Neste ponto, segundo Araújo (2009, p. 211) “A teoria evolucionista, de teor biológico, migra para o campo social, concebendo a educação como acionadora da evolução da humanidade, tendo em vista o progresso.”.

3.2.3 Pedagogia Tecnicista

Existe ainda a Pedagogia Renovada Tecnicista, ou tecnicismo educacional que, para Libâneo (2013) “embora seja considerada como uma tendência pedagógica inclui-se, em certo sentido, na Pedagogia Renovada.”.

Tal orientação se baseia na teoria behaviorista da aprendizagem através da abordagem sistêmica da educação prezando pela neutralidade, aqui o professor passa a ser o técnico que transmite informações para reprodução do aluno, visando à produtividade, ou seja, produzindo mão de obra.

Esta corrente pedagógica está pautada na racionalização do ensino através do uso de meios e técnicas mais eficazes e tem um caráter meramente instrucional, “O arranjo mais simplificado dessa sequência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação.” (LIBÂNEO, 2013, p.71).

No Brasil a **Pedagogia Tecnicista** é utilizada em grande escala nas décadas de 1950 e 1960, em decorrência e influência do Regime Militar aqui instaurado. Neste ponto, a educação passa a ser direcionada as camadas populares, com intuito de formação de mão de obra.

Libâneo (2013) acredita que:

“Esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das duas últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente.”.

Ainda hoje observa-se que alguns livros didáticos utilizados para nortear o fazer pedagógico são elaborados com base na tecnologia da instrução se pautando na Didática Instrumental.

3.3 TENDÊNCIAS CRÍTICAS

As tendências críticas da educação são de cunho progressista por isso, comumente referenciadas como “tendências progressistas”. Trata-se de uma concepção de propostas pedagógicas que se atente aos interesses da maioria da população. (LIBÂNEO, 2013, p. 71).

Afloram por conta da insurgência de novas necessidades sociais, que buscam uma transformação da ordem vigente e não mais uma inclusão na mesma.

Acredita-se que, “As Tendências Progressistas surgem, também, na França a partir de 1968, e no Brasil coincide com o início da abertura política e com a efervescência cultural.” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 12).

Muitas críticas são tecidas sobre o papel da escola na sociedade capitalista, repensando desta forma, as propostas educacionais, a fim de possibilitar uma articulação de interesses sociais e tendências pedagógicas. Tais tendências progressistas ganham maior solidez a partir dos anos 1980.

Na segunda metade da década de 1970, com a incipiente modificação do quadro político repressivo em decorrência de lutas sociais por maior democratização da sociedade, tornou-se possível a discussão de questões educacionais e escolares em uma perspectiva de crítica política das instituições sociais do capitalismo. (LIBÂNEO, 2013, p. 72)

Em linhas gerais, buscam a transformação das ordens sociais vigentes, preocupando-se em formular propostas e desenvolver estudos que tornem possível articular a escola aos interesses populares. (LIBÂNEO, 2013, p. 72)

Nesta tendência, o foco muda do professor para o aluno e o conhecimento passa a ser produzido coletivamente, em conformidade com a realidade vivenciada por cada ser social envolvido no processo de ensino aprendizagem.

O professor passa a ser o mediador das informações a serem trabalhadas, deixando de ser o detentor do conhecimento ou somente o seu transmissor. Assim, o aluno passa a ser o principal agente produtor de conhecimento, que, espera-se, desenvolva dentro de uma perspectiva crítico-

reflexiva, o possibilitando se conscientizar sobre o papel que ocupa dentro da sociedade.

Divide-se, conforme bibliografia pesquisada, em três correntes principais: Pedagogia Progressista Libertadora, Pedagogia Progressista Libertária, Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos.

3.3.1 Tendência Libertadora

A tendência Pedagógica Libertadora tem como seu expoente um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, Paulo Freire. Segundo Libâneo (2013, p. 71-72) “No início dos anos 1960, surgiram os movimentos de educação de adultos que geraram ideias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, configurando a tendência que veio a ser denominada de Pedagogia Libertadora”. Neste sentido, observa-se que:

A pedagogia libertadora ou pedagogia de Paulo Freire surgiu como uma forma de educar o cidadão por meio da problematização e reflexão das situações vividas reconhecendo criticamente o estado oprimido em que o mesmo se encontra e, assim rejeitando a imposição da cultura do opressor. (HENRIQUE; FREITAS; LIMA; 2015, p.9-10).

Em um primeiro momento, esta concepção pedagogia tem um caráter extraescolar se voltando prioritariamente para o atendimento de um público adulto, o que acaba sendo reformulado, para possibilitar seu uso na educação formal das escolas públicas a partir dos anos 70 e início dos anos 80. Queiroz e Moita (2007, p.14) afirmam que:

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Surge, então a “pedagogia libertadora” que é oriunda dos movimentos de educação popular que se confrontavam com o autoritarismo e a dominação social e política.

Sobre seu foco principal e a ação do professor em sala de aula, as autoras destacam que:

Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deveria centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata. O professor deveria agir como um coordenador de atividades, aquele que organiza e atua conjuntamente com os alunos (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 12).

Para Freire (2011, p. 15-16) a formação do ser humano, numa perspectiva de inclusão e/ou inserção, ultrapassa a concepção de treinamento para desempenho de tarefas em uma sociedade neoliberal, que o autor enxerga como malvada e cínica, impondo sua ideologia fatalista que ceifa e recusa as possibilidades de mudança. Assim sendo, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (ibidem, p. 24, grifo do autor).

No que diz respeito aos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a concepção Libertadora prega que “(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 2011, p. 28).

O pensamento crítico desenvolvido pela construção do conhecimento através dos conhecimentos prévios de mundo do educando e visando a autonomia do sujeito, era o objetivo maior de tal concepção educacional. Por esse motivo “Paulo Freire era visto como um perigo pelo regime militar, suas ideias de educação libertadora, que questionavam a forma etnocêntrica, da cultura opressora dominante, foi o seu algoz, o pensar crítico representava grande perigo à classe dominante” (HENRIQUE; FREITAS; LIMA; 2015, p. 9).

Acabou sendo preso durante a ditadura, sendo marginalizado e considerado pelo poder público como subversivo devido suas ideias que contrapunham a lógica mercadológica uma vez que objetivava e possibilitava a autonomia do sujeito.

3.3.2 Tendência Libertária

As tendências educacionais libertárias surgem da insatisfação da população no que diz respeito à dualidade que se apresentava no campo educacional. O sistema educacional, que até então era institucionalizado, não

atendia as demandas das classes trabalhadoras, o que demonstrava a sua ineficácia.

Sobre o desenvolvimento histórico desta concepção pedagógica, pode-se afirmar que:

As ideias libertárias no Brasil vieram com os imigrantes anarquistas que chegavam a São Paulo, desde o final do século XIX, trazendo ideias de uma sociedade sem governantes e nem propriedade privada, organizados pela cooperação e autogestão, pois defendiam que a educação somente pela auto gerência seria capaz de produzir a base de uma sociedade igualitária e livre. (CHERUBINI, 2013, p.5)

Tais concepções vão ganhando espaço entre os intelectuais e operários, brasileiros, que segundo o autor, as divulgavam em panfletos que eram distribuídos em festas, sindicatos, escolas, ruas e nos movimentos de greve, o que fazia com que tais idéias fossem tomando força e se solidificando no imaginário do brasileiro.

A experiência pedagógica de inspiração libertária, organizada com base nos princípios da Escola Moderna de Barcelona, foi de grande importância para a educação dos trabalhadores brasileiros, chegando a se constituir quase que na única escola a que efetivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela Educação do povo. (KASSICK, 2008, p. 138)

Assim, o autor conclui que os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional que, eram até então, as soberanas no contexto educacional brasileiro, dominando as mentes de autoridades, de pais e de professores.

Os princípios fundamentais desta corrente pedagógica são os princípios de liberdade e quebra dos padrões eclesiásticos no contexto de oposição anarquistas as estruturas institucionalizadas, visando à transformação de uma sociedade opressora e exploradora.

Assim sendo, o seu principal objetivo é a formação de cidadãos atuantes e modificadores das ordens vigentes, através de um ensino racional e integral, onde os conhecimentos científicos são articulados ao desenvolvimento físico e moral, possibilitando um redimensionamento do foco moral da prática pedagógica de forma cooperativa. (CHERUBINI, 2013, p.12).

Para Oliveira (2011), no que tange aos conteúdos educacionais, os mesmos são postos pelas necessidades e interesses dos alunos, construídos a partir da autogestão e da solidariedade, onde o professor é um orientador,

catalisador, e o aprendizado se efetiva no grupo. É importante destacar que na atualidade:

(...) as diretrizes para o ensino libertário provocam controvérsias e ainda hoje verificamos certa resistência em abolir práticas educativas liberais. Encontramos nas escolas uma preocupação com a disciplina, programas e classificações, muitos discutem que tais concepções educacionais permitiriam bagunça nos espaços da escola. (CHERUBINI, 2013, p.10).

Este receio, por parte dos agentes educacionais, deve-se provavelmente, ao fato de que a concepção libertária fundamenta-se essencialmente nos princípios da liberdade e na vontade revolucionária (KASICK, 2008). Entendendo que a democracia só se efetiva através da tomada de consciência que gera ação visando à emancipação.

3.3.3 Tendência Crítico-social dos Conteúdos

Assim como as duas outras tendências pedagógicas progressistas descritas anteriormente, esta corrente também propõe uma educação escolar com um viés crítico a serviço das transformações socioeconômicas provenientes das estruturas capitalistas. “No entanto, diferem quanto a objetivos imediatos, meios e estratégias de atingir essas metas gerais comuns.” (LIBÂNEO, 2013, p. 72).

Sua constituição data do final da década de 70 e início dos anos 80, buscando uma superação à Pedagogia Tradicional e da Escola Nova, bem como um propósito contrário a Pedagogia Libertadora, “... por entender que essa tendência não dá o verdadeiro e merecido valor ao aprendizado do chamado “saber científico”, historicamente acumulado, e que constitui nossa identidade e acervo cultural”. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 14).

Tendo como objetivo primordial e imediato a transmissão de conteúdos escolares, de forma concreta e associada às realidades sociais dos educandos, nesta perspectiva:

“A função da escola é promover e ampliar o desenvolvimento mental e a personalidade em ações pedagógicas destinadas ao domínio dos conteúdos

e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos educandos.” (AZEVEDO, et al. 2013, p. 2).

Assim, que o ensino cria modos e condições para o desenvolvimento da capacidade do aluno para colocar-se diante da realidade social em que vive a fim de refletir e atuar sobre a mesma.

Neste sentido, considera importante o domínio dos conhecimentos escolares sistematizados, acreditando que somente assim o aluno terá condições efetivas para participação nas lutas sociais, uma vez que tais conhecimentos possibilitam uma melhor articulação entre habilidades e capacidades que os permitirá sistematizar sua ação.

Para Libâneo (2013) “O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos.”.

Desta forma, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos:

Postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitem a autoatividade e a busca independente e criativa das noções. (LIBÂNEO, 2013, P.74)

Quanto aos meios utilizados para efetivação do ensino nesta concepção, a Didática aparece como fator de grande importância, uma vez que nela o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos, a fim de assegurar a articulação entre os alunos e as matérias escolares visando o aprendizado. Assim:

A ação dos professores é de extrema importância na sala de aula, assim como o educando também tem seu papel fundamental, em confrontar a partir de sua experiência imediata os conteúdos propostos pelo professor tendo uma participação ativa e sucessivamente a interação ocorrerá de forma natural, progredindo trocas de conhecimentos mútuos (...) (AZEVEDO, et al, 2013, p.4)

Deste modo, o professor é o mediador que deve assimilar e transmitir informações aos educandos, intervindo de forma positiva, a fim de que o aluno acreditando em suas potencialidades, desenvolvam a autogestão e possam construir através da autoatividade, o conhecimento efetivo que o possibilitará uma ação transformadora.

Síntese das teorias Pedagógicas

NOME DA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	PAPEL DA ESCOLA	CONTEÚDOS	MÉTODOS	PREFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
TENDÊNCIA LIBERAL TRADICIONAL	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados e repassados como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Estabelecidos das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Lauro de oliveira Lima.
TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA (NÃO-DIRETIVA)	Formação de atitudes.	Baseados na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumerhill" escola de A. Neill.
TENDÊNCIA LIBERAL TECNICISTA	Modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	Informações ordenadas numa seqüência lógica e psicológica.	Procedimentos para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis 5.540/68 e 5.692/71.
TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA	Elevação do nível de consciência da realidade buscando a transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTÁRIA	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário..	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de auto-gestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.
TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani.

Quadro 2 – Fonte: adaptado de QUEIROZ; MOITA (2007, p. 18)

3.4 VIGOTSKY E O SÓCIO CONSTRUTIVISMO

Vigotsky é um pensador teórico nascido na União Soviética em 1896, vive na Rússia pós-Revolução e desenvolve trabalhos com objetivos teóricos voltados para o processo de desenvolvimento do ser humano dentro do seu contexto sócio-histórico. Neste sentido tem-se que:

Vigostsky, Luria e Leontiev faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução, que trabalhava num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do “novo”, de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado. (OLIVEIRA, 1997, p. 22)

Buscavam, especificamente, uma “nova psicologia” que fosse uma síntese entre as tendências da “psicologia como ciência natural” e a “psicologia como ciência Mental”, tendo em vista que *síntese* para Vigotsky não se tratava de uma simples soma de elementos, mas sim da emergência de algo antes inexistente: o novo. “Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integral, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.”. (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Parte da ideia do “ser” imerso num contexto histórico e dá ênfase em seu processo de transformação dentro deste contexto com substancial apoio da cultura e da linguagem na constituição do mesmo. Tece e explora, daí as relações existentes entre desenvolvimento e aprendizado, pensamento e linguagem além dos aspectos biológicos e culturais do funcionamento psicológico dos seres sociais.

Três são os pilares do pensamento de Vygotsky que possibilitam abordar de forma nova a psicologia, dentre elas as ideias de que:

As funções psicológicas têm suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Deste modo, percebe-se que, para Vygotsky, as relações sociais que se realizam entre o indivíduo e o mundo fundamentam seu desenvolvimento psicológico através de símbolos criados por determinadas sociedades em um determinado tempo. Assim:

(...) as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social. Como a relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem necessita, assim, dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1997, p. 78).

Nesta concepção, portanto, o aprendizado é o processo fundamental para a construção do ser humano enquanto ser consciente de sua ocupação espaço temporal e de seu poder *transformador* do mesmo, ressaltando aqui a “ideia de transformação, tão essencial ao próprio conceito de educação, ocupa lugar de destaque nas colocações de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1997, p. 104).

Desta forma, a escola tem um papel primordial na formação do indivíduo social uma vez que “A educação escolar promove o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado” (COLL, 2009, p. 18).

Esta formação pode ser mais bem efetivada quando se interfere de forma mais assertiva no desenvolvimento do outro, uma vez que:

(...) a concepção construtivista do ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões. (COLL, 2009, p. 22).

Trata-se de ajuda na medida em que é o próprio aluno quem desenvolve o seu aprendizado, sendo, contudo orientado e/ou mediado na sua “zona de desenvolvimento proximal”, conceito que sintetiza as ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado de Vygotsky, que são, conforme definidos pelo próprio autor, segundo Oliveira (1997, p. 60):

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Apud, VYGOTSKY, p.97).

Sendo também um processo que sempre envolve a interferência de outros indivíduos, “Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural” (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

O que nos permite considerar que “a orientação que ela (ajuda/interferência) oferece e a autonomia que permite, é o que possibilita a construção de significados por parte do aluno”. (COLL, 2009, p. 23). Assim, interação social é fundamental para

o desenvolvimento das formas de atividades de cada grupo cultural, e a esta reconstrução pessoal da experiência e de seus significados, pode-se denominar como uma forma de construção ativa do aprendizado.

3.5 AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS

As metodologias ativas de aprendizagem têm como base a construção do conhecimento e conseqüentemente da aprendizagem, por parte do próprio aluno, sendo este, então, seu maior agente. Desta forma o ensino se dá no tempo do aluno e suas necessidades específicas se mostram a partir da intervenção do professor, “Nesse cenário, caso não haja a devida assimilação do conhecimento pelo aluno, imediatamente será gerada uma ‘demanda’ por intervenção do professor na medida e forma requerida pela carência específica apontada.” (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 3)

Neste sentido, nota-se que esta metodologia carrega consigo a concepção da imagem do professor como um facilitador, o qual, por sua vez deve mediar os conhecimentos escolares os articulando com os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo e estimulando o desenvolvimento crítico e reflexivo dos mesmos. Assim “O papel do professor é ajudar os alunos a ir além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos.” (MORAN, 2013, p. 2).

Para Araújo (2015, p. 1-2) a metodologia ativa (também denominada *escola ativa* ou *escolanovismo*) “... está centrada na aprendizagem, o que significa uma hegemonia do aluno sobre o professor, dispensando, de certa forma, o mesmo. O aluno seria um autoaprendiz.”.

Assim como as demais Pedagogias exploradas anteriormente, esta também “(...) envolve a correlação entre cultura, Pedagogia, Estado, sociedade e escola, o que implica uma orientação científica e filosófica, sendo esta fundada em concepções antropológicas, políticas e éticas.” (ARAÚJO, 2015, p. 1), sua orientação era fundamentada no naturalismo, proposto inicialmente por Rousseau. (ARAÚJO, 2015, p. 1).

No que diz respeito ao âmbito educacional, existe uma querela entre a pedagogia da essência, ancorado no humanismo tradicional e, a pedagogia da

existência, ancorado no humanismo moderno (iniciada durante o Renascimento), “Altercavam-se, desde então, as perspectivas puerocêntrica e a magistrocêntrica.” (ARAÚJO, 2015, p. 6).

Nesta encruzilhada surgem as metodologias ativas como um contraponto às aulas expositivas, comumente utilizadas nos métodos tradicionais de ensino de transmissão de conteúdos e assimilação passiva por parte dos alunos, que se baseiam na cultura positivista e almejam acima de tudo e, contudo, uma formação técnica, voltada para a lógica mercadológica e a reforçando.

Assim sendo, “a metodologia de ensino em pauta reporta-se à *atividade*, a qual pode ser compreendida por diferentes acepções relacionadas à ação, ao ato, à operação, à prática, à produção ou mesmo à realização.” (ARAÚJO, 2015, p.5-6, grifo do autor).

Dentre elas, o mesmo autor destaca a concepção de Montaigne (1533-1592) que defendeu a atenção do preceptor à inteligência da criança, cabendo-lhe também incentivá-la a realizar escolhas e a exercitar o discernimento, respeitando o seu ritmo de aprendizagem; de Leonardo da Vinci (1452-1519) que além da atividade, coloca a relação da mesma com experiência como sustentáculo para a aprendizagem; de Comênio (1592-1670) que compartilha da corrente empirista, séculos XVII e XVIII, que defende a experiência como fonte do conhecimento, a qual também se encaixa John Locke (1632-1704). “Entretanto, foi com Johann Friedrich Herbart (1776-1841) que a Pedagogia passou a ser reivindicada e estruturada como ciência, a qual devia, a seu ver, tornar-se experimental.” (ARAÚJO, 2015, p.7).

Nesta perspectiva, correlata entre a acepção do termo experiência no decorrer do século XIX e as “filosofias da ação” do início do século XX (sob as quais estariam agrupadas o pragmatismo, o existencialismo e o marxismo), é que se configurou a metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, a partir da “New School” em 1889. “No Brasil, o movimento escolanovista é inaugurado por Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo (em 1930, catorze estados brasileiros já haviam realizado sua reforma de caráter escolanovista).” (ARAÚJO, 2015, p.8).

Neste sentido, o escolanovismo tinha como fundamento para a sua edificação pedagógica a *atividade*, o que a diferenciava das metodologias tradicionais utilizadas até então, conferindo protagonismo ao aluno e, por mais que as metodologias precisem acompanhar os diversos objetivos sócio-econômicos e culturais de uma determinada época, Moran (2013, p. 1) acredita que “As

metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas.”.

E, muito embora

Num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. (MORAN, 2013, p. 1)

Tem-se que, através das metodologias ativas, o conhecimento ao ser produzido pelo próprio aluno acaba sendo mais bem assimilado, não tendo a necessidade de ser “codificado”, uma vez que é produzido a partir das próprias impressões pessoais do discente em concomitância aos conhecimentos mediados pelo professor, se dotando de significação, podendo ser trabalhado em prol de uma funcionalidade prática na vida pessoal de cada ser aprendente e diretamente na sua vida social.

Principais fundadores da metodologia ativa

AUTORES	TÍTULOS DAS OBRAS EM VERNÁCULO	DATAS DE PUBLICAÇÃO
William James	Princípios de Psicologia	1890
John Dewey	Meu credo pedagógico	1897
William James	Palestras pedagógicas	1899
John Dewey	A escola e a criança	1906
Adolphe Ferrière	A lei biogenética e a escola ativa	1910
John Dewey	Democracia e Educação	1916
John Dewey	A Filosofia em Reconstrução	1919
Adolphe Ferrière	A escola ativa	1922
Edouard Claparède	A educação funcional	1931

Quadro 3 – Fonte: ARAÚJO (2015)

Mesmo que pareça algo novo, do século XXI, pode-se concluir que as metodologias ativas foram propostas e percebidas como uma alternativa mais eficiente para o ensino formal há muito tempo. O problema e dificuldade de sua aplicabilidade integral é a força que o ensino tradicional ainda exerce sobre o docente, ou seja, há uma tendência ainda muito forte de este profissional do ensino inovar. Além disso, o docente muitas vezes parece gostar de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e tem dificuldade de agir de outro modo. No tópico a seguir são apresentados alguns aspectos importantes para o docente que almeja trabalhar de forma mais inovadora e crítica adotar.

3.5.1 Como as relações professor/aluno e aluno/aluno se dão no uso das metodologias ativas

A complexidade da ensinabilidade provém da necessidade de uma abordagem assertiva, que consiga abarcar o sentido filosófico da educação articulando o individual e o coletivo e sendo ao mesmo tempo tangível e funcional ao aluno. Esta tarefa é destinada aos docentes que na contemporaneidade tem acompanhado, por vezes, estupefatos, o processo de mudança de foco das diversas correntes pedagógicas ao longo da história. Hoje, Diesel, Baldez e Martins acreditam que “as atuais demandas sociais exigem do docente uma nova postura e o estabelecimento de uma nova relação entre este e o conhecimento, uma vez que cabe a ele, primordialmente, a condução desse processo.” (DIESEL; BALDEZ E MARTINS, 2017, p. 269 apud Bassalobre, 2013, p.02)

Tendo em vista que o ensino trata-se de um processo que envolve tanto as atividades do professor quanto as atividade dos alunos é necessário que haja uma relação entre as duas (LIBANEO, 2013, p. 82). E, no contexto das metodologias ativas de aprendizagem esta relação deve se intensificar levando-se em conta a intenção da assimilação ativa do conhecimento por parte do aluno.

Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu.”. Porém, hoje o papel do professor é mais complexo, flexível e dinâmico. (MORAN, 2015, p. 2).

Portanto, na perspectiva de uma aprendizagem que se dê através de uma construção ativa do conhecimento, cabe ao professor se relacionar com o aluno de forma a mediar os conteúdos e saberes a serem utilizados em sala de aula. Estando sempre atento a esta mediação e prezando por atitudes que coloquem a atividade do aluno como o motor propulsor para a produção do conhecimento, através da escuta dos mesmos, valorizando suas opiniões e conhecimentos prévios e favorecendo assim o exercício da empatia e o encorajamento dos aprendentes. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS; 2017, p. 270)

Sobre o assunto em questão Libâneo (2015, p. 94) afirma que:

Os professores devem estar preparados para buscar procedimentos didáticos que ajudem os alunos a enfrentarem suas desvantagens, a adquirirem, o desejo e o gosto pelos conhecimentos escolares, a elevar suas expectativas de um futuro melhor para si e para sua classe social.

Quando colocados em critérios de comparação, percebe-se que a relação entre professor e aluno nos estudos ativos se dá de forma mais humanizada, em contrapartida com as metodologias mais tradicionais, estruturando-se o trabalho docente cuidadosamente elaborado, levando em conta o conhecimento prévio do aluno e o ouvindo, afim de que, o aluno perceba a necessidade de uma aprendizagem que eleve seu “status quo” e o impulsiona assim a buscar novos conhecimentos que lhe serão úteis. (OLIVEIRA, 1997).

Esta motivação seria a chave que motivaria o método de trabalho independente que para Libâneo (2015, p. 179) seria “O método de trabalho independente dos alunos consiste de tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador.”.

Neste fluxo, percebe-se também a mudança de relacionamento entre aluno/aluno, que não mais deve se efetivar de forma engessada. As trocas de experiências, impressões e conhecimentos passam a ser valorizadas em sala de aula, o que estimula o trabalho em grupo e as relações de cooperação, possibilitando através da criação de “zonas de desenvolvimento proximais” o “desenvolvimento potencial” do ser aprendente, já que o mesmo passa a se relacionar com outros alunos que se diferem em habilidades e competências individuais. (OLIVEIRA, 1997).

Em suma, conforme autores consultados, as relações professor/aluno e aluno/aluno na perspectiva da aprendizagem ativa devem se dar de forma respeitosa e clara, a partir de um trabalho docente sério e de uma comunicação bilateral, tendo em vista esta interação como um dos elementos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem.

3.5.2 Vantagens, desvantagens e dificuldades do uso das metodologias ativas em sala de aula

Devido a mudança de foco que se estabelece no uso das metodologias ativas, entre professor e aluno, surge a necessidade de “envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real” (PINTO et al., 2012, p.78 apud ROCHA; LEMOS, 2014). Para atingir tal objetivo, os professores acabam tendo que *se dividir em muitos*, tendo em vista a fragilidade do sistema educacional brasileiro, para dar conta de sua imensa responsabilidade que é a de educar com responsabilidade sócio-cultural.

O uso das metodologias ativas em sala de aula aparece como uma ajuda a mais para o docente que pretende desenvolver seu papel de educar com maestria, possibilitando abordar velhos conteúdos de forma mais dinâmica e palpável pelo ser aprendente, servem, portanto, como um instrumento de resignificação da prática docente. Assim “As metodologias ativas constituem alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com diversos benefícios e desafios” (PAIVA, et al. 2016, p.1).

Cabe determinar quais os benefícios e desafios no uso dessas metodologias ativas no ambiente escolar, em suas mais diferentes modalidades e estratégias de operacionalização, que, apesar de serem muitas, tem o mesmo objetivo de construção do saber e promoção da aprendizagem.

Dentre algumas estratégias de operacionalização destas metodologias, pode-se citar: Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, *Peer instruction* (PI), Métodos de caso, Simulações, sala de aula invertida, entre outras. Estudos constatam que algumas delas acabam sendo utilizadas por alguns professores mesmo que de forma empírica, ou seja, sem a real intenção e/ou

planejamento adequado e que as experiências relatadas em alguns artigos apontam a validação e a eficiência do uso dessas metodologias. (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 7).

Entre os benefícios provindos do uso deste tipo de metodologia, encontra-se a possibilidade de ruptura com ensino tradicional que há muito vem engessando a relação professor/aluno em sala de aula e impossibilitando novas práticas pedagógicas tão necessárias ao processo de ensino na atualidade, além do principal objetivo do uso destas metodologias que, trata-se do desenvolvimento da autonomia do aluno, “compreendendo a autonomia em seu sentido mais amplo servindo à libertação.” (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 7).

Outros benefícios que legitimariam o uso destas metodologias, dizem respeito ao aprendizado social de se desenvolver trabalhos em grupo, respeitando-se as diferenças de olhares, trocando experiências de mundo, de conhecimento e preparando o aluno para o trabalho em sociedade uma vez que elas também conseguem integrar teoria e prática, trazendo oportunidade de uma formação mais sólida, coerente e efetiva, facilitando a fixação dos conteúdos.

Por fim, mas não se restringindo somente a isso, constata-se que diferente dos métodos tradicionais, o processo avaliativo, quando nos moldes ativos, também é uma vantagem a ser levada em conta, já que propõe a avaliação formativa em contrapartida a perspectiva somativa utilizada nos outros métodos. (ROCHA; LEMOS, 2014).

Mas nem tudo são flores quando se trata da ação pedagógica na realidade escolar defasada e mal delimitada que se apresenta hoje no Brasil, o que acaba por vezes dificultando o trabalho do docente sobremaneira. Assim, o uso das metodologias ativas também se mostram frágeis em alguns aspectos, quando colocadas frente a frente à realidade de formação da grande maioria dos alunos e professores brasileiros.

Desta forma, frente aos levantamentos feitos, foram identificados quatro desafios principais para se efetivar o uso destas metodologias ativas no cenário atual da educação brasileira, dentre elas destaca-se a dificuldade de mudança do sistema tradicional de educação, que pode ser dar por diferentes motivos e que acaba dificultando a implementação destas novas tecnologias em estruturas já engessadas e muito burocráticas.

A falta do retorno financeiro, o descrédito da sua capacidade profissional e falta de incentivo e, até a indisciplina dos alunos, acaba dificultando à formação profissional do educador. (SOUZA; ARAÚJO, 2010).

A falta de qualificação adequada, faz com que estes professores se mostrem despreparados para a tarefa de escolha dos conteúdos a serem ministrados, assim pode-se dizer que outra dificuldade seria a de contemplar os conhecimentos essenciais ao desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, além disto, tendo em vista que as metodologias ativas funcionam com maior efetividade quando trabalhadas de forma inter e multidisciplinar, existe então, a dificuldade de articular a parceria com outros profissionais no campo de atuação. (ROCHA; LEMOS, 2014).

Existem ainda os entraves que se apresentam em relação à ação do aluno em sala de aula e sua preparação fora dela. Como as metodologias ativas exigem uma participação ativa do aluno através de exposição de conhecimentos prévios que podem ser adquiridos através de leituras prévias de textos indicados pelos professores, bem como de pesquisas solicitadas ou ainda de experiências de vida e de mundo, esses alunos muitas vezes desmotivado pelas aulas expositivas e pelo uso dos métodos tradicionais acabam não desenvolvendo o hábito da participação e da leitura, o que prejudica sobremaneira o desenvolvimento de uma aula mais ativa e participativa. Assim, nesta linha de pensamento, Berbel afirma que:

Para que as Metodologias Ativas possam causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta, já que são muitas as condições do próprio professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem dificultar ou mesmo impedir esse intento. (BERBEL, 2012, p. 37)

Conclui-se, assim, que as metodologias ativas não são novidade e se pautam em teorias já consagradas e que, apesar de utilizadas em sala de aula através de algumas estratégias de ensino, alguns professores acabam não tendo seus fundamentos e implicações claras, sendo repetidas incansavelmente sem modificações que condizam com a realidade de cada turma, em cada ambiente específico.

Desta forma, acabam por perder a efetividade e podem fazer com que os alunos as recebam de forma passiva, o que não faz jus a intenção de construção ativa do conhecimento, por isso a importância da avaliação das ações pedagógicas por parte do professor e sua ressignificação como espaço dialógico e de atuação sócio-histórica.

3.5.3. Perspectivas de mudanças dentro da estrutura educacional a partir desta nova abordagem de ensino-aprendizagem

Sabendo que “a educação escolar é um projeto social que se corporifica e se desenvolve em uma instituição também social” (COLL, 2009, p. 13). Este fato acarretará várias consequências de transfiguração de suas intenções iniciais da Educação, sobretudo no que diz respeito à escola, sua estrutura física, seus processos e as relações entre os sujeitos que constituem este processo de ensino.

Além disto, e em especial, há mudanças notórias também nas relações docente-estudante-conhecimento; através das práticas docentes percebe-se a necessidade do estabelecimento de uma nova postura docente que se relacione de forma diferenciada com o conhecimento.

Com efeito, essas exigências implicam em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, em alterações de concepções, ou seja, na construção de um novo sentido ao fazer docente, imbuído das dimensões ética e política. (DIESEL; BALDEZ E MARTINS, 2017, p. 269 apud BASSALOBRE, 2013).

Tal tarefa tem se tornado cada vez mais árdua na atualidade, por meio da qual um novo universo se abre e se faz presente no dia a dia de todo sujeito social, trata-se do universo tecnológico, que se apresentam como um dos fatores fundamentais de uma educação plena e se abre como um mundo ainda assustador e inexplorado para alguns docentes. Neste contexto Libâneo (2011, p.12) acredita que:

Diante dessas (novas) exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da

liberdade política e intelectual. É este o desafio que se põe à educação escolar neste final de século.

É importante que o professor tenha plena consciência de seu papel de agente transformador e que procure, dentro do que lhe cabe, estar sempre atualizado, tentando alinhar seus interesses aos interesses sociais de formação de um cidadão pleno, consciente de seus deveres e direitos, capaz de contribuir para a quebra de paradigmas estruturados ao longo do tempo.

Portanto, pelo explanado até aqui, pode-se dizer que o papel do professor é de suma importância para a modificação do “status quo” do aluno dentro da sociedade, bem como para a mudança de estruturas educacionais já sedimentadas ao longo do tempo, cabendo ao mesmo se qualificar na medida do exigido para desempenhar a função que, dele se espera. Fato que se intensifica quando se leva em conta o possível uso das metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula como meio de atingir a “consciência transitiva” que para Freire (2011, p. 26) significaria por fim “o reconhecimento da consciência histórica.”, que é a unidade que permite o Homem transformar a si mesmo e o mundo a sua volta.

Nesta perspectiva, percebe-se que a reconfiguração da prática pedagógica cobrada pelas novas configurações metodológicas e propiciadas, ou não, pelo uso tecnológico; bem como as reconfigurações nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e da estipulação de novas metas que prezem pela qualidade do conhecimento a ser produzido, se faz mais que urgente e pesa, sobretudo ao fazer docente, mesmo que este seja por vezes cerceado por questões práticas e burocráticas do ambiente educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os objetivos específicos do trabalho que hora se apresenta que são: **Compreender** como as relações professor/aluno e aluno/aluno se dão no uso das metodologias ativas, **Identificar** as vantagens, as desvantagens e dificuldades do uso das metodologias ativas em sala de aula e **Refletir** sobre as perspectivas de mudanças dentro da estrutura educacional a partir desta nova abordagem de ensino-aprendizagem, pode-se averiguar que todos foram atingidos conforme o planejado. Conseqüentemente, o objetivo geral de contribuir para a discussão acerca das vantagens e desvantagens do uso das metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula, também foi plenamente atingido.

Cabe aqui ressaltar que, considerando a Educação em sua essência ontológica, a mesma se apresenta como um importantíssimo, ou mesmo o mais importante, instrumento de transformação das ordens sócio-políticas e culturais vigentes em uma determinada sociedade.

Ao proporcionar a tomada de consciência por parte do sujeito aprendiz, da realidade de mundo que o rodeia e dos processos históricos e sociais pelos quais o mesmo passou, desperta-se a sua consciência histórica, fazendo-o compreender-se como sujeito transformador e possibilitando um sentimento de pertencimento que abre espaço para uma reflexão que auxiliará nas tomadas de decisões. Assim, o qualifica para agir de forma assertiva modificando o meio em que vive e despertando um maior comprometimento do aluno, que passa a se sentir motivado pelo fato de se entender sujeito transformador, tanto quanto o professor.

O papel do professor é fundamental para a ascensão desta consciência, contudo observa-se a veracidade da hipótese de que o desconhecimento e despreparo do docente, frente às metodologias que contradizem sua tradicional concepção educacional, acabam dificultando o uso de novas e/ou diferentes metodologias, que poderiam ajudar na formação do sujeito crítico.

Mesmo com tantos avanços nas mais diversas áreas da sociedade e com a necessidade de se modernizar, de forma a acompanhar esses avanços, o que de fato se apresenta na área educacional é uma imutabilidade dos velhos padrões educacionais.

Muito embora por vezes essa imutabilidade seja necessária, tendo em vista que as memórias afetivas e sua capacidade de gerar identidade e pertencimento facilitam a aproximação entre os agentes do processo educacional, facilitando também o alcance do objetivo almejado, a mesma precisa ser revista de forma a tentar atingir a realidade atual dos alunos.

Tais permanências poderiam ser transformadas e/ou modificadas com o uso das metodologias ativas que apresentam algumas vantagens frente às outras, mas, conforme observado, alguns desafios também.

Os docentes apegados às metodologias mais conhecidas acabam perpetuando uma cultura escolar baseada na transmissão de conhecimentos, os quais não são assimilados de forma crítica ficando descontextualizados e pouco funcionais para uso na vida real, conforme suposição colocada na elaboração da segunda hipótese do trabalho.

Desta forma, constata-se que é preciso que haja um esforço conjunto dos diversos sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem em consonância com os interesses públicos.

Observa-se que a autonomia do professor precisa ser instigada, porém, existem as diretrizes curriculares nacionais e outros referenciais dos quais não se pode fugir. Dentro desta realidade é imprescindível refletir sobre as estratégias e metodologias adequadas, de preferência inovadoras, para alcançar os objetivos almejados.

Frente ao exposto o que se percebe é uma incoerência que acaba dificultando o processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez poderia ser mais proveitoso se adaptado dentro da realidade dos alunos, através de uso de novas metodologias de ensino, como muito se discute e como se pretendeu discutir no presente trabalho.

Considerar essa realidade é fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo inserido no processo educacional, afim de que o mesmo adquira meios para se entender como sujeito histórico e agir como tal, mas para que isso aconteça é preciso, antes de tudo, uma quebra de paradigmas, principalmente no que diz respeito à esfera atitudinal tanto de professores como de alunos.

Sabe-se que mesmo frente às muitas dificuldades estruturais, ainda existe muita resistência por parte dos docentes frente ao que é novo, o que é

ocorrência comum no processo evolutivo, só não se pode permitir que essa resistência norteie as ações em sala de aula.

Assim, será a qualificação e os treinamentos sistemáticos que contribuirão com a prática docente neste novo paradigma, não há como trabalhar adequadamente se não houver uma preparação para tal.

REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-14724**. Informação e documentação: formatação de trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, mar2006.

_____. **NBR-6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, ago2002.

_____. **NBR 10520**. Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação. Rio de Janeiro, ago 2002.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DE ENSINO ATIVA** (1890-1931). 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>>
Acesso em: 17 de abril de 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

CHERUBINI, Cristina Barbosa. Pedagogia libertária: um olhar histórico sobre os limites e possibilidades de sua implementação na escola pública brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 57, p. 115-128, 2014. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640407>>
Acesso em: 11 de abril de 2018.

COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; [et al.] **O Construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Schilling; Revisão técnica Sônia Barreira. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. Ed. rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HENRIQUE, Martileide da Costa; FREITAS, Fabiana Martins de; LIMA, Kollyany Pinheiro de. **Implicações históricas acerca das Tendências Pedagógicas.** Comunicação Oral apresentada no II CONEDU: Congresso Nacional de Educação. Outubro de 2015 - Campina Grande – PB. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA1_ID254_14082015155505.pdf > Acesso dia: 09 de abril de 2018.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, n. 32, p. 136-149, 2008. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art09_32.pdf> Acesso em: 12 de abril de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, José Carlos. **Didática.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACENA, Raimunda Hermelinda Maia. **Tendências pedagógicas e educação em saúde.** Anima: Revista da Faculdade Integrada do Ceará, Fortaleza, V.5, p. 29-36, out./dez. 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed.-São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf> Acesso em: 16 de abril de 2018.

Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de Histedbr. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2009.

NORONHA, Maria Olinda. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de Histedbr.** Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2009.

OLIVEIRA, Kathlen Luana de. Tendência Pedagógica Progressista Libertária: uma breve apresentação. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 125, p. 94- 102, outubro de 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13280>> Acesso em: 11 de abril de 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação: As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação. Resende, Brazil: Associação Educacional Dom Boston**, p. 12, 2014.

RÜSEN, Jörn. **A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. História: questões e debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

SOUZA, A. P. R. de; ARAÚJO, L. C. **Dificuldades da prática docente**. Revista F@pciência, Apucarana-PR, ISSN 1984-2333, v.7, n. 14, p. 158 – 167, 2010. Disponível em: <http://www.cesuap.edu.br/fap-ciencia/edicao_2010_2/014.pdf> Acesso em: 08 de maio de 2018.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1996.