

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA EM BUSCA DOS
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS**

Laryssa Victoriano de Gouvêa

Rio de Janeiro
2022

LARYSSA VICTORIANO DE GOUVÊA

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: REVISÃO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português/Literaturas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Souza Houri

RIO DE JANEIRO
2022

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. DIDÁTICA E METODOLOGIAS - UMA DISCUSSÃO TEÓRICA	7
2.1 O que é a Didática?	7
2.2 Dilemas atuais para o campo da Didática	9
2.3 Metodologias Ativas	11
3. A BUSCA NO SCIELO	14
3.1 Os dados e as análises quantitativas (formas gráficas)	14
3.2 Análise qualitativa dos dados	17
3.2.1 Análise dos artigos exclusivamente teóricos	17
3.2.2 Análise dos artigos com a abordagem de estudo de caso	20
4. CONCLUSÃO	24
5. REFERÊNCIAS	26

1. INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos que a educação está em crise, e não é muito difícil perceber que, aos poucos, a formação escolar vem se tornando incompatível com os alunos de hoje. Tanto os seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram mais em sintonia com os jovens do século XXI. Vale ressaltar que a crise na educação é um problema que está para além de objetos e metodologias, ou até mesmo o surgimento das novas tecnologias. Não podemos desassociar os dilemas didáticos docentes dos contextos socioculturais em que estamos imbuídos. Conforme Candau (2014), os impasses das escolas se situam em um nível mais profundo, questionando o próprio modelo de sociedade em que se situa, marcados pela modernidade em questão e a emergência de novos modelos de sociedades e sujeitos. Assim, a autora discorre no texto “Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas” sobre a atual crise generalizada, na qual parece haver o surgimento de novos paradigmas do ponto de vista político-social, científico, cultural e ético. É em vista disso que a percepção de educação precisa ser repensada e ressignificada.

É a partir da necessidade de reflexão sobre a educação que surgem novas concepções de ensino, propostas e diversas formas de ensino-aprendizagem. Consequentemente, propicia-se o surgimento de propostas pedagógicas que contrapõem o ensino tradicional. Como por exemplo o movimento escolanovista, num dado momento histórico, e as metodologias ativas, mais recentemente.

A Escola Nova surge em um momento de fortes críticas e questionamentos aos modelos de ensino Humanista e tradicional, o primeiro direcionado para uma elite, e que, portanto, em nada preparava os estudantes de classes populares para uma inserção social e no mundo do trabalho. Com a expansão da industrialização no final do século XIX e início do XX, e com novos diálogos com outras áreas do saber, sobretudo com a psicologia, exigia-se modelos pedagógicos diferentes dos modelos mecânicos e repetitivos tanto do ensino humanista, quanto do modelo fabril - proposto inicialmente por John Bobbit (Silva, Tomaz Tadeu da; uma introdução às teorias do currículo, 2016). Nesse sentido, a abordagem da Escola Nova caminhava, por sua vez, para propostas pedagógicas que dialogassem com o exercício democrático e com a inserção no mundo do trabalho. Segundo Cambi (1999), é durante esse período histórico que a prática educacional inclina-se para novos protagonistas, as crianças, as mulheres e os deficientes. Através da democratização do ensino, a escola abre-se para as massas e torna-se uma instituição chave da sociedade contemporânea. Com

isso, cria-se novas necessidades, rompendo com o passado escolar formalista, disciplinar e verbalista. Cambi afirma que: “A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser liberta dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias.” (1999, p.514). É com esse novo perfil escolar que a Escola Nova ganha espaço. A necessidade de uma formação que priorize a capacidade autônoma e ativa dos alunos na solução de problemas é o que dá forças para o movimento escolanovista.

De acordo com Lourenço Filho (1978), o movimento da Escola Nova é uma pedagogia voltada ao aprender fazendo, pois vivenciando de maneira prática e, acima de tudo ativa, os alunos podem desenvolver-se com mais autonomia. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhe sejam apresentadas. Deste modo, o ensino ativo transfere o mestre do centro de cena para nele colocar o educando, visto que é este que importa em sua formação, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade.

Podemos inferir, portanto, que é mediante o movimento escolanovista que surgem os primeiros indícios, ou melhor, fundamentos do que será chamado anos depois de Metodologia Ativa. Conforme Barrows (1996), a Metodologia Ativa possui um ensino centrado no aluno e visa fortemente o seu processo de aprendizagem. É responsabilidade do aluno a sua aprendizagem, a qual é sempre ativa, interativa e colaborativa.

Por efeito da expansão e do aperfeiçoamento das novas tecnologias, as metodologias ativas ganham maior expressividade no séc XXI. Isso ocorre devido a implementação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que as metodologias ativas recorrem aos princípios pedagógicos da Escola Nova, remodelando os métodos de ensino e aprendizagem escolanovistas. A remodelação ocorre, principalmente, a partir do uso das tecnologias na sala de aula, as metodologias ativas mostram que os princípios pedagógicos escolanovistas podem ser desenvolvidos com a utilização das tecnologias digitais. Entretanto, na bibliografia disponível em buscas rápidas e amplas na internet, como na plataforma Scielo, ou em sites de buscas por textos acadêmicos ou não acadêmicos, não encontramos conteúdos que relacionam as contribuições da pedagogia proposta pela Escola Nova às contemporâneas Metodologias Ativas, com raras exceções, a qual inclui-se o artigo “Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital”, por Samira Fayez Kfoury; Gilberto Carmo de Moraes; Osmar Pedrochi Junior; Maria Elisabette Brisola Brito Prado.

Durante a minha graduação, eu fui exposta em vários momentos diferentes à Metodologias Ativas que me foram apresentadas como uma transformação inovadora de ensino-aprendizagem. Tal transformação ocorreria com o objetivo de solucionar alguns

problemas e desafios do ensino de gramática da língua portuguesa. Ressalto que minha intenção inicial não foi solucionar este desafio, mas refletir e problematizar acerca da relação das Metodologias Ativas no ensino de língua portuguesa. O principal desafio é entendermos de que forma o ensino de gramática será aliado às práticas da linguagem, sendo essas: leitura, produção, oralidade e análise linguística. Desse modo, o ensino de gramática acontecerá conforme o caminho que o educador toma diante dessas práticas da linguagem. E é através da escolha desse caminho que as Metodologias Ativas têm aparecido. Com o intuito de relacionar as práticas da linguagem com o ensino de língua portuguesa, alguns professores utilizam a Metodologia Ativa também, principalmente, como uma abordagem mais produtiva da gramática em sala de aula. Quando falamos de ensino de língua portuguesa, falamos do ensino de um organismo vivo em constante mudança. Falamos também de um organismo que se manifesta de diferentes formas. De acordo com Celso Cunha (1975):

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. [...] Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção.

Com isso, o educador precisa abordar o ensino de língua de forma mais heterogênea, pois é exatamente como a língua é e se comporta. As Metodologias Ativas surgem com a intenção de tornar esse ensino mais ativo, no qual os alunos são estimulados a participar do processo de forma mais direta. O aluno é colocado como sujeito histórico da ação, com papel ativo, valorizando os conhecimentos prévios como pontos de partida para a construção do saber.

É após esse percurso que surge o meu interesse e a minha motivação por essa pesquisa. A Metodologia Ativa nos foi apresentada durante a graduação como uma forma de aperfeiçoamento do ensino. Assim, durante algum tempo, acreditei que este seria o ensino-aprendizagem ideal. Com a contemporaneidade há o surgimento de diversos desafios, alguns deles extra escolares, mas que interferem diretamente no dinamismo escolar. É diante de todos esse revés que, nós professores, buscamos diferentes caminhos pedagógicos a fim de construir uma prática de ensino transformadora, plural e multidimensional, direcionada para a formação de pessoas.

Essas buscas, entretanto, precisam ser acompanhadas do exercício do pensamento crítico, partindo do princípio de que podemos e devemos ser professores intelectuais, ou seja,

capazes de análises e produção de conhecimentos. Daí a questão que norteia a pesquisa em tela: O que são as metodologias ativas e que desdobramentos despertam? Quais são suas filiações teórico-metodológicas? É através desse fio de indagações que proponho uma investigação e uma problematização das Metodologias Ativas. O objetivo é construir dados sobre esta produção didática, fazer uma revisão bibliográfica, a qual nos ajude a entender o que se tem publicado e quais são os discursos acerca dessa sistematização de ensino de forma geral, e não apenas no ensino de língua portuguesa. Para tanto, propõe-se uma revisão bibliográfica que consistirá em buscas na plataforma de dados Scielo com os descritores “metodologia ativa AND ensino” e com os recortes temporais de 2010 a 2020.

2. DIDÁTICA E METODOLOGIAS - UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento uma discussão teórica acerca do histórico da Didática no Brasil e um dos seus objetos de estudo, as metodologias. Trato do dilema das metodologias e a sua importância. Proponho refletirmos a serviço de quem as metodologias estão; pensaremos se realmente são projetos de liberdade do processo de ensino e aprendizagem. Abordo, especificamente, sobre as metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês problem-based learning) e metodologia da problematização (MP).

2.1 O que é a Didática?

A instituição escolar do final do século XIX, teve o intuito de sanar a necessidade e a urgência histórica de ter uma identidade brasileira independente e republicana, articuladas com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização. O objetivo era fazer com que o povo brasileiro “inculto” tivesse civilidade e hábitos de higiene. A escola teria o papel muito importante de promover essa transformação, a construção do sujeito moderno progressista. Segundo a educadora Emilia Ferreiro (2001, apud Lerner, 2007):

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (FERREIRO apud LERNER, 2007, p. 7; o grifo é nosso)

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro. (FERREIRO apud LERNER, 2007, p. 7; o grifo é nosso)

Mediante as considerações anteriores, observa-se que a busca por uma escola “neutra” que homogeneiza os seus alunos não é uma tentativa que ficou só no passado. Lembremos da PL 7180/14 , projeto de lei denominado de “*Escola Sem Partido*” que defendia uma educação escolar neutra, apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias. O PL pretendeu estabelecer os deveres e direitos dos professores em sala de aula, como forma de impedir que os docentes pudessem transmitir aos seus alunos suas visões de mundo. Por si só esse projeto de lei é fantasioso e descolado da realidade, e não é o objetivo deste trabalho retratar a sua inconstitucionalidade. Atenho-me a tratar da impossibilidade de uma experiência pedagógica neutra. Visto que todos estão inseridos em uma sociedade e, por isso, expressam as suas concepções ao comunicar-se, e o convívio com pessoas diferentes, que tenham distintas convicções, é essencial para a formação dos alunos.

Desse modo, a formação educacional envolve enxergar os alunos e os profissionais docentes como sujeitos sociais, com suas subjetividades, identidades pessoais e profissionais, submersos numa sociedade cultural. Não é possível dissociar processos de aprendizagem da dimensão político-social, pois envolvem seres sociais. Logo:

Pensar e fazer a formação envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais. (Gatti, 2017, p.722)

Candau diz em seu texto “A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância (1983)”, que toda a formação de educadores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática educativa. Entre estes, a didática ocupa um lugar em destaque. Assim, o objetivo da didática é o processo de ensino-aprendizagem e análise das diferentes metodologias, explicitando os seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão da sociedade, o conhecimento e a educação que veiculam. Com isso, é evidente que este processo é multifacetado, e o papel da Didática é refletir sobre a prática pedagógica que está

acontecendo levando em consideração a multidimensionalidade, a saber humana, técnica, político-social e intercultural (1983, p.37).

O ensino deve ser centrado no aluno, a relação interpessoal é o centro do processo, por isso a dimensão humana propicia a aprendizagem. No entanto, a abordagem estritamente humanista não leva em consideração aspectos sociais e políticos. É importante ressaltar que a prática pedagógica é toda impregnada de político-social, não é um aspecto dispensável, é um componente intrínseco. Se não é possível ter uma pedagogia separada da dimensão político-social, isso significa que não há escolha pela neutralidade. Em toda proposta didática haverá socialização e política, pois nos referimos a seres sociais inseridos em uma cultura específica. Isto posto, a formação envolve alunos e profissionais docentes como sujeitos sociais, com suas subjetividades, identidades, submersos numa sociedade cultural. Como Candau (1983), a seleção de conteúdo e estratégias, a avaliação fazem parte do ensino-aprendizagem, são aspectos objetivos e racionais. No entanto, esses aspectos tornam-se tecnicista quando são desvinculados dos demais, são vistos como algo neutro e instrumentalizado. O “fazer” da prática pedagógica separado dos questionamentos de “para que e para quem fazer e por que fazer” produz uma didática sem reflexão e abstrata, é “fazer por fazer”.

Resgatamos nesta seção, as principais discussões do campo da Didática no Brasil apresentadas no livro “A didática em questão (1983) que marcam a própria construção dessa área do saber. Na seção seguinte, refletiremos, ainda com Vera Maria Candau, os principais desafios postos hoje para a escola e a didática.

2.2 Dilemas atuais para o campo da Didática.

Recorro ao livro “Didática e fazeres-saberes pedagógicos. Diálogos, insurgências e políticas”, publicado no ano de 2020, organizado por Vera Maria Candau, Giseli Barreto da Cruz e Claudia Fernandes, tratando especificamente do texto “Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgência e políticas”.

Candau inicia o texto citando Boaventura: “Vivemos em tempos de perguntas fortes e de respostas débeis. As perguntas fortes são as que se dirigem [...]” E, assim, cita algumas perguntas fortes como:

“Por que a escola, construída a partir da lógica da Modernidade, com promessas de igualdade e cidadania para todos, não conseguiu até hoje realizar seu ideal? Por que a Didática inspirada nesta concepção, nas suas diversas manifestações, não parece oferecer, na atualidade, aos educadores referências significativas para a construção de processos de ensino-aprendizagem significativos?”. (2020, p.33)

Dessa forma, a autora propõe discorrer essas questões fortes em seu texto, a fim de estimular a reflexão e o diálogo.

Partindo dessa provocação, Candau identifica dois possíveis modos para abordar a crise da escola. O primeiro é sobre uma perspectiva neoliberal, em que há uma tentativa de solucionar os problemas educacionais por meio da implementação de estratégias de gestão mais eficientes e sistemas de avaliação, regulação, controle e monitoramento. O que poderíamos chamar de tecnicismo, como Candau (1983) define em “A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância”. No entanto, esta abordagem apesar de não ser nova, surge de modo mais sofisticado, logo fiquemos com a seguinte nomenclatura “neotecnicismo” (Candau, 2020).

A segunda é marcada pela Modernidade, Candau diz:

“No entanto, é possível também situar a crise da educação escolar em um nível mais profundo e radical. A posição de François Dubet (2011) nos parece que é representativa desta posição, com a qual nos identificamos: Em todos os lugares e não somente na escola, o programa institucional [republicano] declina. E essa mutação é muito mais ampla que a simples confrontação da escola com novos alunos e com os problemas engendrados por novas demandas. É também porque se trata de uma mutação radical, a identidade dos atores da escola fica fortemente perturbada, para além dos problemas específicos com os quais eles se deparam.” (2020, p. 37)

É com a atualidade que surgem os novos problemas e com eles configura-se um novo perfil de alunos, e assim a diversidade cultural ganha mais espaço, perpetuando as questões de gênero, de raça e de orientações sexuais. Logo, o que temos são fatores extraescolares, históricos e políticos, interferindo diretamente no dinamismo escolar, que somados a desvalorização do profissional, as condições de trabalho precárias, a evolução das tecnologias de informação e comunicação, tornam o exercício da docência ainda mais complexo.

Assim, com novos alunos, novos cenários político-culturais, é preciso novas metodologias e novas configurações de ensino. Entretanto, questiona-se qual o papel do professor diante de toda essa complexidade. É papel do professor tentar solucionar todos os problemas que interferem na docência, incluindo as adversidades extraescolares? De acordo com Tedesco e Fanfani (2004), são as novas demandas das políticas educacionais, que convivem com contextos e cotidianos escolares nos quais é difícil colocar em prática um trabalho mais comprometido, cooperativo e menos burocrático. Por fim, há ainda as dificuldades relativas à clareza entre o professorado da especificidade do trabalho docente, em um contexto de grandes expectativas sociais e políticas a respeito do papel da escola e do professor.

Em suma, o trabalho docente, atualmente, encarrega-se de um papel que é além da função do professor, assumem novas responsabilidades e relevâncias. É exigido mudanças, é preciso ressignificar as práticas docentes e os saberes. Segundo, Candau (2020), a crise da escola desta perspectiva é radical. Não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana. É a própria concepção da educação escolar que está em questão para que possa responder aos desafios da contemporaneidade.

Na seção a seguir, recortaremos, no que tange às metodologias e seus contextos políticos, históricos e sociais, um movimento nas práticas pedagógicas: as Metodologias Ativas.

2.3 Metodologias Ativas

Nesta sessão nos debruçaremos sobre as Metodologias Ativas, no intuito de entender similaridades, diferenças e apagamentos históricos que se conectam à essas práticas pedagógicas.

Como foi dito anteriormente, o conceito de Metodologias Ativas não é tão novo assim. A ideia de ter uma sala de aula invertida, em que o aluno é o agente do seu conhecimento, possuindo uma aprendizagem mais ativa, participativa, surge lá atrás no movimento escolanovista. Conforme Kfoury e Moraes (2019), a autonomia do aluno nos processos de ensino e aprendizagem se dá ao atribuir ao aluno a realização de tarefas e atividades. O conceito de Metodologia Ativa está relacionado à participação do aluno no processo de sua própria aprendizagem, ou seja, quando ele trilha os caminhos para a construção do conhecimento. Essa autonomia estimula a capacidade reflexiva dos educandos, que, bem direcionada pelo docente, contribui para o desenvolvimento individual e intelectual do estudante.

Nas últimas décadas, diversas metodologias ativas vêm sendo desenvolvidas, tais como: a PBL e a MP. Tais abordagens apresentam-se como metodologias que possuem a intenção de superar o modelo tradicional. É importante ressaltar que essas propostas possuem contribuições para desenvolvimento dos alunos, contudo, apresentam algumas insuficiências.

A metodologia da problematização está inicialmente relacionada ao método do arco proposto por Charlez Manguerez, a qual ficou conhecido como Arco do Manguerez. No entanto, poucos artigos abordam a sua ligação com Paulo Freire, em 1962. Das 34 publicações encontradas, apenas duas citam Paulo Freire, e são os seguintes artigos: “Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem”, por Valéria Vernaschi Lima

e “Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno”, por Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. Sendo assim, Freitas (2012) diz:

Vale lembrar que a formulação e a aplicação do método da problematização em situações educativas remontam a Paulo Freire, em 1962, quando ele criou um método de alfabetização de adultos. Freire (1974) descreveu a ação de problematizar como uma atitude reflexiva do sujeito em relação à sua realidade circundante, visando buscar meios de transformar essa realidade e a si próprio. Mas Bordenave (2006) faz associações com outras referências teóricas, sugerindo que, na MP, apresentam-se elementos da aprendizagem por descoberta de inspiração piagetiana e interacionista vygotskyana. O autor também a associa às ideias de Jerome Bruner e à aprendizagem significativa de David Ausubel. Ele considera que essas são concepções que induzem a uma pedagogia problematizadora com aplicações decorrentes, como a pesquisa-ação de Paulo Freire, o método da linguagem total de Francisco Gutierrez e o método do arco de Charles Magueréz. (2012, p. 408)

Desse modo, Freitas (2012) define que a MP, tal como a PBL, visam proporcionar ao estudante o desenvolvimento métodos sistemáticos de pensamento, de modo indutivo. Enquanto na PBL o aluno desenvolve um método pragmático com foco na solução de problemas criados, na MP ele desenvolve a capacidade de identificar e elaborar problemas com ênfase na reflexividade, para, em seguida, apresentar suas soluções. E a seguir evidencia as etapas da MP que compõem o caminho didático conforme descrição de Berbel (1996, 1998): 1. Observação da realidade concreta. 2. Determinação de pontos-chave. 3. Teorização. É a etapa investigativa, em que os alunos buscam conhecimentos e informações acerca do problema. 4. Hipóteses de solução. Perguntas típicas dessa etapa são: o que é necessário acontecer para que se chegue à solução do problema? O que deve ser providenciado? O que pode de fato ser feito? 5. Aplicação prática à realidade.

Agora, pensando mais criticamente. Ressalto que a insuficiência diante das abordagens ativas, mencionadas anteriormente, se dá pela falta de uma fundamentação teórica, além de não haver um precursor desse movimento educacional. Observa-se indícios de que essa forma de aprendizado já começava a ser estruturada a partir da década de 20 em países como Estados Unidos, Canadá, França e Inglaterra, e passou a ser aplicada amplamente em instituições de ensino por volta da década de 60. Diante disso, o que encontramos ao pesquisar sobre Metodologia Ativa são trabalhos que não aprofundam suas bases teóricas, não visibilizam nomeadamente outras contribuições importantes e basilares, como as da Escola Nova e de Paulo Freire, como mencionado acima, e, ademais, conforme Ribeiro (2008) nos deparamos com uma “confusão” teórica com recorrente combinação de

ideias muito distintas, e até antagônicas, como as de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget e Rogers.

Neste instante, trataremos especificamente da aprendizagem baseada em problemas (PBL), baseada no trabalho da professora Raquel Aparecida Marra Freitas que aponta os avanços e principalmente as limitações dessa abordagem.

No Brasil, a PBL vem sendo veiculada como um novo método de ensino e aprendizado para os profissionais da saúde. E tem como objetivo superar o distanciamento entre a teoria e a prática, e assim tornar a prática pedagógica mais condizente com os contextos profissionais reais. Para Raquel Freitas (2012), a PBL também tem o propósito de criar hábitos de estudo e de pensamento pelo método da experiência reflexiva, melhorar o desempenho escolar dos alunos e, principalmente, promover autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe, tal como se espera que ocorra na vida profissional. Primordial na PBL é o problema apresentado para solução pelo aluno, que deve ser relevante ao exercício profissional.

Para Ribeiro (2008), o professor cria condições para o aluno perceber-se perplexo mediante determinada questão ou situação-problema e questionar-se com perguntas do tipo: o quê?; por quê?; como?. A autora afirma que o uso de problemas da vida real ampara-se no entendimento de que a aquisição de conceitos fundamentais de uma área do conhecimento deve ocorrer pelo desenvolvimento de habilidades de pensamento e solução de problemas. Os problemas são elaborados por professores especialistas na área, em íntima relação com o tema de estudo, para fazer com que os alunos passem a ter como objetivo a aquisição de conhecimentos para sua solução.

Conforme Freitas (2012), a PBL apresenta um avanço ao situar o conteúdo de aprendizagem em contextos significativos de ação, o próprio exercício da profissão, logo ajuda a diminuir a separação entre a formação acadêmica e a realidade concreta, teoria e prática. Assim, pode ser muito adequada à aprendizagem do raciocínio aplicado a contextos e situações particulares, em que há necessidade de determinado conhecimento para resolver um problema específico. Mas sua limitação é notória quando se trata de promover um tipo de aprendizagem que resulte em mais do que apenas aptidão para resolver problemas.

E, sim, alguns autores como Barrows defendem que a PBL não se resume a desenvolver um aluno meramente eficaz e eficiente na solução de problemas. No entanto, se contradiz ao citar os princípios gerais desta abordagem, em que é dito que a situação-problema deve vir antes da teoria. Sendo assim, o foco do ensino estaria muito mais nas situações-problemas do que em teorias, conceitos e princípios explicativos, omitindo, ou

deixando em segundo plano, os métodos de pensamento para a reflexão sobre as contradições presentes, tanto na situação-problema, quanto nos conhecimentos aplicados à sua solução.

Por fim, observa-se que a autonomia do processo de aprendizagem renuncia à reflexão crítica, já que permanece em segundo plano diante ao interesse dos alunos e das limitações das situações-problema. Assim, a autonomização ameaça o desenvolvimento crítico, ético, cultural e científico dos alunos, pois ao focar somente em solucionar as situações-problema, o aluno privilegia as suas experiências e interpretações pessoais, ignorando outras perspectivas.

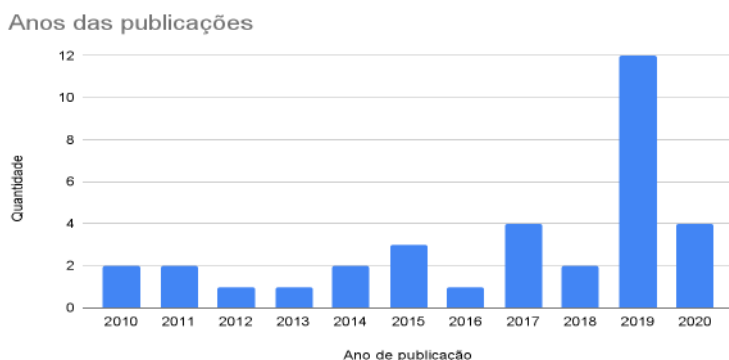
3. A BUSCA NO SCIELO

Neste capítulo apresento a construção dos procedimentos metodológicos e apresento os dados construídos.

3.1 Os dados e as análises quantitativas (formas gráficas)

A plataforma Scielo é uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros. Por ser especialmente desenvolvida para responder às necessidades da comunicação científica na América Latina e no Caribe, essa plataforma nos proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal à produção científica. Além de fornecer acesso completo às coleções de títulos em série e aos textos completos dos artigos. Diferentemente do Google Acadêmico, por exemplo, que apenas lista artigos científicos com critérios próprios. É por isso, que a pesquisa consistiu-se em buscas na plataforma de dados Scielo.

Gráfico 1. Anos em que os artigos foram publicados

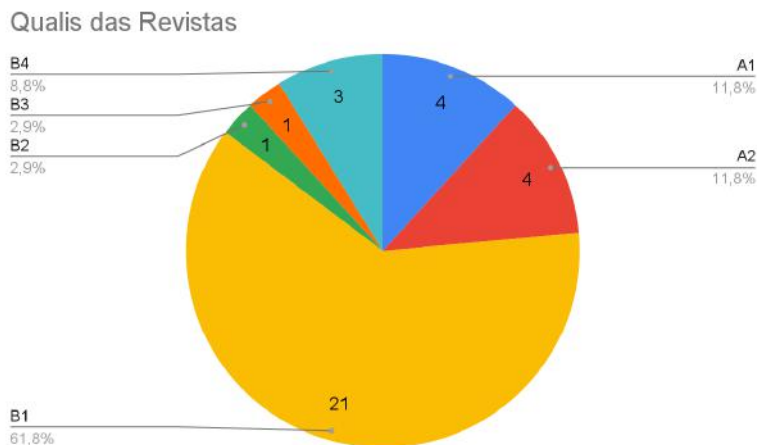


Fonte: Elaborada pela autora.

Através dos descritores “metodologia ativa AND ensino”, e com os recortes temporais de 2010 a 2020, foi encontrado um total de 34 publicações. Podemos observar no gráfico 1

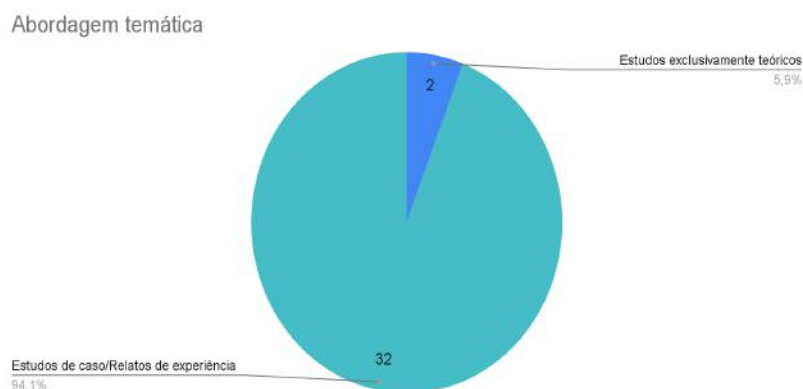
que o ano de maior publicação foi o de 2019, com 12 publicações. E nos anos de 2012, 2013 e 2016 tivemos o menor número de publicações, para cada ano apenas uma publicação.

Gráfico 2. Avaliação das revistas com os artigos publicados



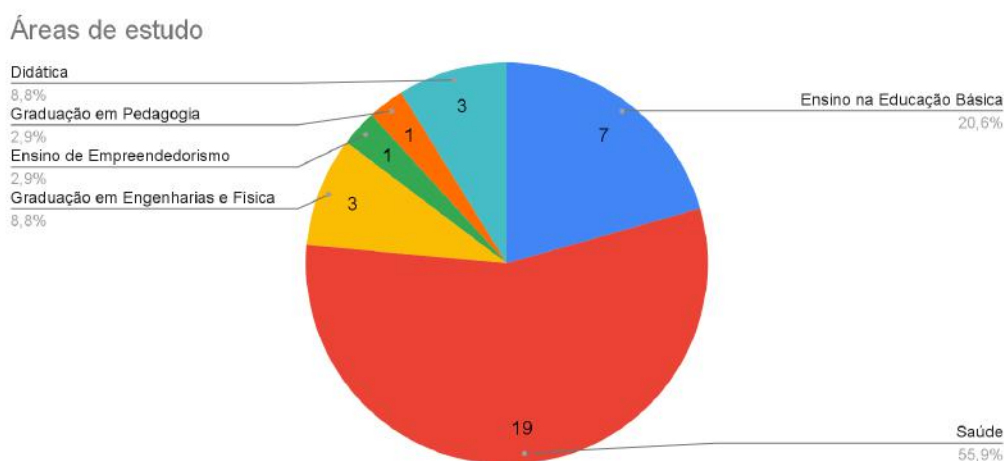
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 2 apresenta o qualis das revistas que publicaram sobre Metodologia Ativa nos anos de 2010 a 2020. É importante ressaltar que o qualis periódico é um dos instrumentos utilizados na avaliação dos programas de pós-graduação, tendo sido introduzido fundamentalmente para qualificar a produção bibliográfica sob a forma de artigos dos mencionados programas. Isto posto, enfatizo a relevância de apresentar o qualis das revistas, na intenção de investigar se revistas bem avaliadas publicam sobre Metodologia Ativa. Ou se a maioria das publicações não possuem uma boa avaliação. Qual é o cenário? Isto posto, podemos notar que das 34 publicações, 21 pertencem a revistas com qualificação B1. Após, encontram-se 4 publicações de revistas A1, 4 publicações de revistas A2, 3 publicações de revistas B4. Por último, apenas uma publicação para cada revista, sendo B2 e B3.

Gráfico 3. As abordagens temáticas encontradas nos artigos

Fonte: Elaborado pela autora

Durante a busca na base de dados Scielo, surgiu a necessidade de separar e mostrar a abordagem temática dos trabalhos encontrados. Conforme o gráfico abaixo, pode-se perceber que a maioria trata de estudos de caso, ou relatos de experiências. Quantitativamente, de 34 trabalhos, 32 são relatos de experiências e os outros dois são trabalhos exclusivamente teóricos. Com essas informações, fica evidente que há uma tendência muito maior em utilizar-se da Metodologia Ativa como busca, teste e tentativa, ou seja, propor um estudo de caso e compartilhar como e de que forma a experiência aconteceu.

Gráfico 4. Áreas de estudo presentes nos artigos publicados

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, exponho o último gráfico com as áreas de estudo. A intenção é mostrar as áreas de saber a qual a Metodologia Ativa é objeto de pesquisa. Constatamos que a área da Saúde é a que mais recorre ao uso das metodologias ativas, são 19 trabalhos publicados, sendo maioria diante das outras áreas de conhecimento. Como foi dito anteriormente, a

Metodologia Ativa, especificamente a Aprendizagem Baseada em Problemas, surge no Brasil como um novo método de ensino e aprendizado para os profissionais da saúde. E tem como objetivo superar o distanciamento entre a teoria e a prática, e assim tornar a prática pedagógica mais condizente com os contextos profissionais reais. Agora, é possível quantificar essa afirmação através do gráfico 4.

Em relação às outras áreas de estudo, identificamos 7 trabalhos publicados com o enfoque no uso das Metodologias Ativas na Educação Básica. Na área das exatas, graduação em Engenharias e Física, são três periódicos publicados. Já na Didática, área que tem como componente de estudo as metodologias, com 3 trabalhos publicados, juntamente com o ensino superior em Pedagogia, com apenas 1 trabalho publicado. Por último, o ensino de Empreendedorismo que publicou 1 artigo com referência às Metodologias Ativas.

3.2 Análise qualitativa dos dados

Nesta seção apresento uma análise qualitativa dos dados encontrados na plataforma Scielo. Proponho analisá-los criticamente, de modo a responder: quais os objetivos dos artigos? Quais as contribuições? E se há alguma perspectiva crítica, principalmente, na abordagem temática de estudo de caso. Viso também ler atentamente os dois artigos exclusivamente teóricos na tentativa de entender se há conexões teóricas e políticas-sociais, e novamente se há críticas às Metodologias Ativas.

3.2.1 Análise dos artigos exclusivamente teóricos

Conforme dito anteriormente, me propus a ler dois artigos exclusivamente teóricos, sendo esses: “Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem”, por Valéria Vernaschi Lima e “Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno”, por Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. A partir de uma leitura atenta pude notar que apesar das conexões teóricas, o texto “Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno” é muito mais crítico, se propõe a avaliar as metodologias, diferentemente do “Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem” que não faz críticas às metodologias.

O texto “Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem” tem como objetivo apresentar o espiral construtivista como uma Metodologia Ativa, discutir as origens e a utilização de Metodologias Ativas no ensino superior, focalizando: a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Metodologia da Problematização, o método

científico, o uso de narrativas, simulações ou atuações em cenários reais de prática. Já o texto “Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno” tem como objetivo discutir as insuficiências das Metodologias Ativas, ainda que reconheça as contribuições e apresentar uma abordagem situada na perspectiva da teoria histórico-cultural: a teoria do ensino desenvolvimental. Com isso, é possível observar que o texto intitulado “Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno” se propõe a uma discussão crítica desde o início do texto; é um objetivo já mencionado no resumo do artigo. Enquanto o texto intitulado “Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem” não possui o mesmo objetivo, o autor deixa claro que fará um trabalho de aprofundamento e comparação entre as diferentes abordagens metodológicas, de modo a tratar das relações entre elas.

Ambos os artigos escolhidos focam especificamente nas metodologias: Aprendizagem Baseada em Problemas e a Metodologia da Problematização. O “Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem” até cita o motivo da escolha, “com o propósito de explicitar a influência dessas metodologias na formulação da espiral construtivista - EC.”

O artigo “Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno” divide-se em: o primeiro e o segundo tópicos do texto apresentam os fundamentos teóricos e o caminho didático das duas abordagens: PBL e MP. O terceiro introduz os fundamentos e o caminho didático do ensino desenvolvimental proposto por Davydov, ressaltando seus pontos fortes em relação às outras duas abordagens. Por fim, são apresentadas algumas considerações conclusivas.

Freitas (2012) observa que nas duas abordagens do ensino por problemas (MP e PBL) é a adoção, mesmo que de modo não problematizado, de conceitos teóricos de distintas vertentes epistemológicas, configurando certo eclecismo. Inclusive, a autora ainda faz uma segunda observação sobre o eclecismo teórico, e logo diz:

“mesmo considerando-se algumas premissas teóricas comuns a ambas, pode dar margem a uma diversidade de entendimentos e interpretações às mudanças necessárias nas práticas de ensino. Há também o risco de resultar em uma aparente melhora do ensino, quando, na verdade, os alunos estariam permanecendo com uma qualidade de aprendizagem muito aquém da que se deveria buscar.” (2012, p. 411)

E conclui:

“Mesmo com a forte presença da PBL e da MP, ainda se faz necessário um referencial teórico e metodológico que, possibilitando também o ensino por meio de problemas, contribua mais para o desenvolvimento da atividade pensante do aluno.” (2012, p. 411)

Em "Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem", a autora Valéria Lima diz que o objetivo do texto é, além dos mencionados anteriormente, principalmente, apresentar e fundamentar a metodologia da espiral construtivista. Inicia o texto introduzindo reflexões sobre as Metodologias Ativas, e ressalta que apesar de haver diversas metodologias ativas sendo desenvolvidas, no artigo o enfoque será nas PBL e na MP com o propósito de explicitar a influência dessas metodologias na formulação espiral.

Com isso, Lima (2017) discorre sobre a espiral construtivista, é uma metodologia problematizadora, desenvolvida em currículos que utilizavam tecnologias educacionais ativas. A pesquisa revelou que, a partir do processamento de problemas, as questões de aprendizagem elaboradas pelos estudantes apresentavam maior articulação disciplinar do que o guia do tutor produzido pelos professores. Assim, a ideia inicial para a formulação da espiral construtivista foi o princípio da globalização, defendido por Ovide Dècroly (1871-1932) Segundo este autor, considerado um dos precursores das Metodologias Ativas, a aprendizagem ocorre com base numa visão do todo para, posteriormente, se organizar em partes. Dècroly indicou a inversão no processo de alfabetização que deveria ser disparado pela associação de significados em discursos completos, ao invés do conhecimento de sílabas isoladas.

E logo diz:

Por sua vez, a problematização vem progressivamente ganhando espaço no Brasil, particularmente na área da saúde. Teve origem em 1960, quando Charles Maguerez (1927-2003) idealizou um arco para representar uma abordagem educacional voltada ao treinamento de operários. Embora apresentando alguns elementos da teoria interacionista, a primeira versão do arco tinha forte orientação econômica; não envolvia a formulação de problemas; era fundamentalmente informativa e centrada na figura do professor/instrutor, ficando, para os operários, o papel de reproduzirem os conhecimentos. (2017, p. 426)

E ao final, Lima (2017) constrói uma figura representativa esquemática explicando o funcionamento da espiral construtivista, veja abaixo.



Figura 3. Representação esquemática da espiral construtivista

Fonte: Traduzido e adaptado de Lima⁸.

3.2.2 Análise dos artigos com a abordagem temática de estudo de caso

Nesta seção, farei uma análise qualitativa dos artigos com a abordagem temática de estudo de caso encontrados na plataforma Scielo. Mas antes retomo a constatação quantitativa da seção anterior, foram encontrados 34 artigos na plataforma Scielo, sendo 32 artigos de estudo de caso. Novamente, é evidente que o estudo de caso é uma maioria discrepante diante dos trabalhos exclusivamente teóricos. Conforme o gráfico 4, são 19 artigos destinados à área da saúde, sendo maioria entre as outras áreas de estudo.

Após uma leitura minuciosa dos resumos e conclusões dos 19 artigos da área da saúde, pude observar que os artigos são exclusivamente estudo de caso, através de Relatos de Experiências, e quase não apresentam nenhuma perspectiva crítica referente às Metodologias Ativas. Por sua função comunicativa, ou por seu objetivo principal, o gênero textual Relato de Experiência é de grande importância na área da Educação. Esse gênero objetiva trazer contribuições para um campo específico, para uma discussão científica específica, a partir de experiências vividas, majoritariamente, no exercício profissional. Desta forma, para que seja potente, um texto de Relato de Experiência não deve ser esvaziado de discussão teórica e crítica e, portanto, política.

Os artigos trazem relatos de experiência da adoção das Metodologias Ativas em sala de aula. Em maioria é adotada a metodologia baseada em problemas, os pesquisadores promovem situações-problema e questionam os alunos com perguntas: o quê?; por quê?; como?

Outras abordagens ativas são mencionadas nos artigos pertencentes à área da saúde, como: a gamificação, instrução pelos colegas (IpC), metodologia de problematização (MP), aprendizagem baseada em equipes (ABC). No entanto, essas abordagens são pouco

mencionadas. A maioria dos artigos não especifica qual metodologia ativa adotou e quando especifica tendia ser a PBL, sendo a mais utilizada.

Isto posto, a PBL é a abordagem que mais aparece na área da Saúde, é mencionada por volta de 9 vezes em artigos diferentes. O que mais uma vez corrobora a afirmação anterior, de que a PBL vem sendo veiculada como um novo método de ensino e aprendizado para os profissionais da saúde. E tem como objetivo superar o distanciamento entre a teoria e a prática, e assim tornar a prática pedagógica mais condizente com os contextos profissionais reais.

Em alguns trabalhos, o descritor “metodologias ativas” é citado somente duas ou três vezes, como é o caso do artigo “Modelo de treinamento sistematizado para o ensino, desenvolvimento e formação de instrutores no tratamento da hérnia inguinal pela técnica de Lichtenstein.”

Vale ressaltar que apesar da dificuldade em encontrar um ponto de vista crítico, há uma exceção, o artigo “Aprendizagem baseada em equipes na Fonoaudiologia: experiência na formação em Saúde Coletiva”. Neste artigo, os autores citam nas considerações finais que as Metodologias Ativas por não ser a metodologia vigente, a aprendizagem baseada em equipes (ABE) enfrenta alguns obstáculos na sua aplicação que vão além da preparação de materiais para a realização da atividade, como, por exemplo, sua implementação, que deve ser gradual e a escassez de estudos na área de Fonoaudiologia sobre o tema. Os autores não especificam outros obstáculos para a aplicação da metodologia, e também não trazem mais detalhes relacionados a essa análise.

Nesta seção ainda serão analisados os artigos de estudo de caso, contudo, focuemos nos estudos com temática da educação básica, são 7 artigos publicados. Apenas um artigo aborda uma perspectiva mais crítica, e será mencionado a seguir.

A abordagem Instrução pelos Colegas (IpC) é mais utilizada nesta área de estudo, diferentemente da área da saúde em que a PBL se destaca. Por isso, é importante que desenvolvamos um pouco sobre esta abordagem, mesmo que brevemente. De acordo com Rocha e Amaral (2019), esta metodologia consiste em intercalar questões conceituais, conhecidas como testes conceituais, preparadas para expor dificuldades comuns no entendimento de um determinado conteúdo. Este método é baseado no estudo prévio de tema apontado pelo professor, por meio de leitura de material base indicado num rol bibliográfico sobre o tema, e posterior apresentação em sala de aula de questões conceituais para promover reflexão e discussão. A interação entre os estudantes deverá promover a aprendizagem dos conceitos. O professor dedicará o tempo em sala de aula, não para exposição de detalhes

presentes nas obras teóricas de referências, mas para promover pequenas séries de apresentações orais focadas nos conceitos trabalhados.

No artigo “A Metodologia ativa de instrução pelos colegas associada à videoanálise de experimentos de cinemática como introdução ao ensino de funções”, a pesquisa tem por objetivo geral investigar como a Metodologia Ativa IpC, associada à videoanálise de experimentos de cinemática, pode contribuir para aprendizagem do corpo discente acerca de funções. Cláudia Nascimento e Alexandre de Oliveira concluíram que a IpC:

“pode contribuir para a aprendizagem do corpo discente acerca de funções. Conforme analisado, as turmas participantes apresentaram melhores resultados na maioria das intervenções de discussão entre pares, com percentual de votação superior em pós-testes em comparação aos pré-testes. Por outro lado, a evolução das aulas pertencentes à sequência didática apresentaram uma necessidade menor de intervenções após as aulas de experimentações. Acreditamos na eficácia da proposta e entendemos que a mesma sempre pode ser flexibilizada no seu tempo de aplicação, dependendo do foco e da área afim a qual será aplicada, bem como a lógica de abordagem de modo a adaptar a cada público participante, adequando-se aos perfis do docente e do corpo discente envolvido.” (2020, p. 15)

É por meio deste estudo de caso que reafirmo que as Metodologias Ativas possuem contribuições para desenvolvimento dos alunos, mas também possuem algumas insuficiências. Por isso, a aplicação precisa ser flexibilizada conforme o público alvo e a área de estudo.

Ao final desta análise podemos concluir que de modo semelhante com a área da saúde, a maioria dos trabalhos da área da educação básica não aplicam uma perspectiva mais crítica, o que dificulta a análise. Após a leitura do resumo e das conclusões, constata-se que os artigos relatam que empregam as metodologias, mas pouco citam e não trazem os resultados frutos da aplicação das Metodologias Ativas.

Por último, disserto sobre a área de estudo da didática e da pedagogia, tendo dois trabalhos publicados. “O Sistemismo de Bunge como Instrumento Metodológico para Aprendizagem Ativa” referente a didática, e o “Aprendizagem e a formação no ensino mediante a tutorias entre pares.” sendo da área da pedagogia.

O artigo “O Sistemismo de Bunge como Instrumento Metodológico para Aprendizagem Ativa” inicia-se ressaltando que a complexidade do mundo do trabalho demanda que os cidadãos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, onde cada indivíduo não é mais um mero espectador passivo, mas sim, um agente ativo no processo de inovação e geração de valor. Em seguida, o autor Moreira (2020) define as Metodologias Ativas e afirma que

“a literatura sobre Aprendizagem Ativa existe uma carência na disponibilidade de um arcabouço ontológico e metodológico que subsidie a modelagem (análise ex-ante) e a validação (análise ex-post) de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem.” (2020, p. 3)

Por Ribeiro (2008), ao citarmos as Metodologias Ativas o que nos deparamos é com uma “confusão” teórica com recorrente combinação de ideias muito distintas, e até antagônicas, como as de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget e Rogers. Em vista disso, as Metodologias Ativas não aprofundam suas bases teóricas, não visibilizam particularmente outras contribuições importantes e basilares.

Posteriormente, o autor afirma sobre a lacuna, ontológica e metodológica, existente no processo de concepção, aplicação e verificação das estratégias e métodos da Metodologia Ativa, e discorre sobre o objetivo deste trabalho, sendo desenvolver uma metodologia para o design de modelos pedagógicos baseados no Sistemismo de Mário Bunge, com intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem baseado em evidências. Segundo Bunge (2003, p. 34-38) o modelo CESM, segundo sua composição (Composition), ambiente (Environment), estrutura (Structure) e mecanismo (Mechanism) .

Baseado nisso, Moreira (2020) elaborou uma versão adaptada à Aprendizagem Ativa baseado no Sistemismo de Mário Bunge e propôs um estudo de caso no curso de Bacharelado em Engenharia Civil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Veja o quadro abaixo.

Quadro 2 – Regras metodológicas para elaboração de Modelo Pedagógico baseado no CESM

Modelo CESM	Modelo CESM aplicado à aprendizagem ativa
1. Dispor todo o fato social em seu contexto mais amplo.	1. Dispor o processo pedagógico como unidade curricular, módulo, projeto ou outro contexto, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso.
2. Dividir cada sistema em sua composição, ambiente e estrutura.	2. Definir os elementos que compõem o sistema (alunos, professores, tutores, técnicos etc.), o ambiente (sala de aula, Ambiente Virtual de Aprendizagem, quadra poliesportiva etc.), e a estrutura (isto é, as relações intersubjetivas e interobjetivas que ocorrem entre os componentes do ambiente).
3. Diferenciar os vários níveis de sistema e apontar suas relações.	3. Conjecturar relações entre variáveis micropedagógicas (aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental) e macropedagógicas (relações aluno-aluno e aluno-professor, ambientes de aprendizagem, competências pedagógicas dos docentes etc.).
4. Investigar os mecanismos que mantêm o sistema funcionando ou levam ao seu declínio ou crescimento.	4. Estabelecer a coleção de processos do mecanismo (ou seja, estratégias e métodos de ensino, aprendizagem e avaliação). A escolha das estratégias e métodos deve ser em consonância com os objetivos de aprendizagem definidos no Projeto Pedagógico de Curso (quando não disponíveis, deve-se defini-los por meio de uma taxonomia adequada). Estabelecer <i>benchmark</i> para avaliação do funcionamento do sistema (desempenho em avaliações diagnósticas formativas e sistemáticas, desigualdades de aprendizagem entre grupos etc.).
5. Verificar se o mecanismo proposto tem coerência externa com o conhecimento produzido e, se necessário, verificar a hipótese experimentalmente.	5. Verificar se as estratégias e métodos de ensino, aprendizagem e avaliação são compatíveis com a produção acadêmica e, testar empiricamente as hipóteses idealizadas em III e IV.
6. Preferir hipóteses, teorias, explicações mecanísticas às fenomenológicas e, por sua vez, preferir estas aos modelos de equilíbrio e às descrições de dados.	6. Utilizar os instrumentos de avaliação em caráter processual e cumulativo para a investigação da qualidade do modelo pedagógico, tendo em vista o aprendizado individual de cada estudante. É primordial estabelecer um espaçamento temporal entre as avaliações da aprendizagem, pois o processo de aprendizagem requer a formação de memórias de longo prazo (BADDELEY; EYSENCK; ANDERSON, 2014; CARPENTER <i>et al.</i> , 2012; ROHRER; PASHLER, 2007).
7. Caso haja um mau funcionamento do sistema, examinar todas as fontes do sistema e realizar a reparação alterando uma ou mais fontes.	7. Se um ou mais resultados apresentados no <i>benchmark</i> são insatisfatórios, deve-se realizar a correção do sistema antes de um novo ciclo pedagógico, tendo em vista a melhoria contínua do sistema e a busca pelo aprendizado de todos os estudantes..

Fonte: elaborado pelo autor.

Mediante ao exposto, o autor apresenta resultados positivos no estudo de caso e conclui:

“Ao longo deste trabalho propôs-se uma metodologia para a aprendizagem ativa fundamentada no realismo ontológico e epistemológico de Mario Bunge. Ao adaptar o modelo CESM como instrumento para modelagem (análise ex-ante) e validação (análise ex-post) no processo de concepção, execução e avaliação de modelos pedagógicos, dispõe-se aos docentes – responsáveis pela gestão da aprendizagem dos estudantes – uma estrutura lógico-científica coerente com os desafios da educação do século XXI.” (2020, p. 13)

Para mais, ressalto o uso do termo “gestão de aprendizagem” que é muito utilizado pela perspectiva neoliberal, pois há uma tentativa de solucionar os problemas educacionais por meio da implementação de estratégias de gestão e sistemas de avaliação, regulação, controle e monitoramento. Algo que Candau define como “neotecnicismo”, no texto “A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância”, em 2020.

Posteriormente no texto o “Aprendizagem e a formação no ensino mediante tutorias entre pares.” o método é outro. Neste artigo a metodologia é a IpC, é a que já abordamos e denominamos como instrução em pares, neste trabalho usa-se o termo peer-instruction (instrução pelos pares) que em tradução livre torna-se instrução pelos colegas (IpC). Assim como outros artigos, este também não apresenta uma perspectiva mais crítica, o objetivo foi descrever a percepção de dez tutores sobre a implementação de um programa de tutores-pares em uma universidade da Região do Bío-Bío, Chile. Nesta descrição são apresentadas as percepções mais particulares de cada estudo de caso.

4. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho propôs-se construir dados sobre a produção didática das Metodologias Ativas, como uma revisão bibliográfica que auxilia a coerir as publicações e refletir sobre os discursos acerca dessa sistematização de ensino. Todavia, a motivação inicial era analisar o uso das Metodologias Ativas no ensino de língua portuguesa, porém não havia trabalhos publicados na plataforma Scielo com esta relação. E ao decorrer da pesquisa surgiu a necessidade de um aprofundamento e questionamento sobre o que são as metodologias ativas, que desdobramentos despertam e quais são suas filiações teórico-metodológicas. E foi através desse fio de indagações que este trabalho foi construído.

E assim, ficam como próximos passos: (1º) a produção de uma análise das Metodologias Ativas no ensino de língua portuguesa, possivelmente com escolhas de descritores mais específicos e direcionados para essa área; (2º) aponto também como próximo passo, mais estudos de cunho acadêmico-científico acerca das filiações teóricas e políticas das Metodologias Ativas; e (3º) proponho estudos de casos que relatem às experiências dos professores em instituições onde têm sido implementadas as Metodologias Ativas.

Constata-se que os processos de implementação das Metodologias Ativas seguem uma tendência geral de esvaziamento dos aspectos políticos em conformidade com o modelo neoliberal. E logo traduzindo-se no contexto educacional numa expressão acentuada do neotecnicismo, como vimos no estudo de caso sobre metodologia para a aprendizagem ativa fundamentada no realismo ontológico e epistemológico de Mario Bunge. Neste artigo os docentes são nomeados como responsáveis pela gestão da aprendizagem dos estudantes em uma estrutura lógico-científica, dado isso, ratificam a ideia neoliberal de implementação de estratégias de gestão e sistemas de regulação e controle.

Portanto, concluo que as Metodologias Ativas devem ser usadas, se isso tornar os processos de ensino-aprendizagem mais potentes, se trazer contribuições pedagógicas, como dito anteriormente e se não for implementado de forma impositiva aos professores. Porém não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na dinâmica escolar cotidiana. É preciso sempre visibilizar seu contexto de produção histórica e seus aspectos políticos, porque a educação é sempre inescapavelmente política. Desse modo, a formação educacional deve envolver e enxergar os alunos e os profissionais docentes como sujeitos sociais, com suas subjetividades, identidades pessoais e profissionais, suas autonomias, suas capacidades de produção de conhecimento, sujeitos submersos numa sociedade cultural e que, ao mesmo tempo, a produz. Desta maneira, impossibilita-se a dissociação dos processos de aprendizagem da dimensão político-social, pois esses processos circundam seres sociais.

5. REFERÊNCIAS

BARROWS, Howard S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In: WILKERSON L.; GILSELAERS H. (Eds.). Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1996. p. 3-11.

CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria et al (Org.) Didáticas e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgentes e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação. Educação. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org.) A Didática em questão - Carlos Alberto Gomes dos Santos, Cipriano Carlos Luckesi. Margot Bertoluci Ott, Menga Lüdke, Newton Cesar Balzan. Oswaldo Alonso Rays, Vera Maria Candau. Zaia Brandão - Petrópolis. Vozes, 1984.

CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. _____ A política do idioma. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1975.

DINIZ, M.; NUNES, C.; CUNHA, C.; AZEVEDO, A. L. DE F. E. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 3, n. 4, p. 13-22, 30 jun. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/27/27>.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Raquel Aparecida M. Madeira. Cultura e aprendizagem: contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura. Educativa, Goiânia, v. 7, n.2, p. 335-352, 2004.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, ed. 2, p. 403-418, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sk8JPtqzGPdVN4jyTXyB7wd/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>.

JUNIOR, Jacks de Mello Andrade et al (Org). *Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade*. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 203p.

KFOURI, Samira Fayez *et al*. Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital. *Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas*, [s. l.], v. 20, n. 2, ed. 2019. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/view/7161>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.

LIMA, VV. Constructivist spiral: an active learning methodology. *Interface (Botucatu)*. 2017; 21(61):421-34.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MOREIRA, Luan. O Sistemismo de Bunge como Instrumento Metodológico para Aprendizagem Ativa. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, p. 1 de 15, 8 jul. 2020.

NASCIMENTO, Cláudia Brasil Coimbra; OLIVEIRA, Alexandre Lopes de. A Metodologia ativa de instrução pelos colegas associada à videoanálise de experimentos de cinemática como introdução ao ensino de funções. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil., v. 42, 2020.

NASCIMENTO, Edinalva Neves *et al.* Aprendizagem baseada em equipes na Fonoaudiologia: experiência na formação em Saúde Coletiva. *Revista CEFAC*, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, Brasil., 2019.

RIBEIRO, Luis R. Camargo. Aprendizagem baseada em problema (PBL): uma experiência no ensino superior. São Carlos: EduFSCar, 2008.

RIBEIRO, Luis R. Camargo; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na pós-graduação em engenharia sob a ótica dos alunos. *Semina*, Londrina, v. 25, p. 89-102, set. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.