

## METODOLOGIAS ATIVAS: UM CAMINHO NECESSÁRIO

Elisabete Chaves dos Santos Terra <sup>1</sup>  
Jerusa Vilhena de Moraes <sup>2</sup>

### RESUMO

Apresenta-se neste artigo parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, cuja intenção é identificar e analisar as concepções dos professores de Geografia da rede estadual de ensino, especificamente do Ensino Fundamental - Anos Finais, na zona urbana da cidade de Palmas, no estado do Tocantins. O ensino de Geografia visa à formação de cidadãos críticos, ativos e conscientes, com condições de intervir na sociedade, portanto necessita de uma escola capaz de auxiliá-los no desenvolvimento dessas habilidades, o que requer a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Realizou-se um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, do tipo estado da arte, que discute a história das metodologias ativas, as teorias e os teóricos que embasaram o seu uso no processo de ensino e aprendizagem, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Resources Information Center* (ERIC) e em periódicos nacionais e internacionais. A análise revelou que as produções revisadas destacam o percurso histórico das metodologias ativas, enfocando os teóricos que as desenvolveram e promoveram discussões importantes para tornar os processos de ensino-aprendizagem ativos. As metodologias ativas não são uma novidade na sociedade contemporânea, já são propostas há muito por autores como: Dewey, Freire, Ausubel, Piaget Vygotsky, Bruner e outros, que, em suas teorias, evidenciaram que a aprendizagem ativa ocorre de forma significativa, desde a mais tenra infância. Verificou-se a ausência de pesquisas que fundamentem a utilização das metodologias ativas e, principalmente, de pesquisas no âmbito da Geografia escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Precusores dos métodos ativos, Legado de Jonhn Dewey, Inovação pedagógica.

### ABSTRACT

This article is part of an ongoing master's research project, the aim of which is to identify and analyze the conceptions of geography teachers in the state school system, specifically elementary school teachers in the urban area of the city of Palmas, in the state of Tocantins. Geography teaching aims to train critical, active and aware citizens who are able to intervene in society. It therefore needs a school capable of helping them to develop these skills, which requires the use of active methodologies in the teaching and learning process. A qualitative, state-of-the-art bibliographic study was carried out, which discusses the history of active methodologies, the theories and theorists behind their use in the teaching and learning process, available at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the Resources Information Center (ERIC) and in national journals. The analysis revealed that the productions reviewed highlight the historical path of active methodologies, focusing on the theorists who developed them and promoted important discussions to make teaching-learning processes active. Active methodologies are not new in contemporary society, they have long been proposed by authors such as Dewey, Freire, Ausubel et al. Piaget, Vygotsky, Bruner and others, whose theories have shown that active learning takes place in a meaningful way from early childhood. There is a lack of research on the use of active methodologies, especially in the field of school Geography.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Geografia, pela da Universidade Federal - TO, elisabetejea@gmail.com;

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-SP, jerusa.vilhena@unifesp.br.

**Keywords:** Geography teaching, Precursors of active methods, John Dewey's legacy, Pedagogical innovation.

## INTRODUÇÃO

A modernização da educação é fundamental para o desenvolvimento social, portanto é necessário abordá-la de modo inovador, criando soluções para atender as demandas presentes e futuras da sociedade (Gonta; Tripon, 2020), o que exige inovar nas metodologias para que o aluno seja autônomo e aprenda no seu tempo e seja o protagonista do processo de aprendizagem.

Entende-se ser preciso inovar o processo educacional com novas práticas em que o ensino aconteça por meio do experimentar, testar, ajustar para melhorar, em que aluno tenha papel ativo no gerenciamento da sua aprendizagem, ou seja, os caminhos que vai percorrer para construir e se apossar do conhecimento, para tal é necessário uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, o que exige do estudante executar ações e construções mentais variadas, uma aprendizagem ativa. Até porque o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, na escola, consiste em formar cidadãos do mundo, críticos, responsáveis que saibam viver em sociedade e tenham condições de promover mudanças sustentáveis com o olhar para o futuro.

Nesse contexto, justifica-se o estudo diante da necessidade de pesquisas sobre metodologias educacionais que venham a implicar na função social da escola, no currículo escolar e na prática pedagógica dos professores, na perspectiva de desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes, proporcionando-lhes capacidade para transformar sua própria realidade e a sociedade.

Com o foco nas mudanças no cenário educacional quanto a aplicação de metodologias ativas, buscando fornecer uma visão abrangente e aprofundada da evolução das metodologias ativas no contexto da educação, destacando a contribuição de teóricos pioneiros e examinando o processo de surgimento dessas abordagens inovadoras, traçou-se o objetivo de realizar um estado da arte sobre as metodologias ativas e a sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

A justificativa para essa investigação é multifacetada e abrange vários aspectos significativos, como preencher lacunas de conhecimentos existentes no entendimento da história das metodologias ativas, fornecendo uma visão abrangente e consolidada das origens, desenvolvimento e evolução ao longo do tempo, apresentar a contextualização Histórica das Metodologias Ativas, de modo a contextualizar as atuais práticas de ensino. Também, por explorar as ideias, influências e contribuições dos teóricos no campo das metodologias ativas,

O que é essencial para compreender como esses pensadores moldaram a prática educacional. Isso pode fornecer uma base sólida para o desenvolvimento de abordagens inovadoras e eficazes.

Ainda, por possibilitar identificar e estudar os teóricos que desempenharam papéis fundamentais na concepção e desenvolvimento das metodologias ativas, o que pode contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas contemporâneas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é do tipo estado da arte, uma vez que procurou-se compreender e sistematizar os conhecimentos sobre a história das metodologias ativas, sobre os teóricos que desempenharam papéis fundamentais na sua concepção e desenvolvimento, suas ideias, influências e como suas contribuições moldaram a prática pedagógica contemporânea.

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, buscando uma compreensão aprofundada, contextualizada, interpretativa da literatura existente. Segundo André (2013), essa abordagem oferece uma revisão abrangente do conhecimento por meio de uma análise comparativa de vários trabalhos relacionados a uma temática específica.

As buscas pelos trabalhos que abordavam a temática foram realizadas buscas em portais de periódicos nacionais e internacionais, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados *Education Resources Information Center* (ERIC).

Na realização do estado da arte sobre a história das metodologias ativas, os teóricos precursores e o surgimento das metodologias ativas, escolheu-se as palavras-chave: história das metodologias ativas, histórico de métodos ativos, precursores dos métodos ativos, legado de John Dewey, linhas teóricas das metodologias ativas,

Ao final do processo, selecionou-se 11 produções (5 dissertações e 6 artigos) que se considera atenderem à discussão proposta.

Após análise, notou-se que as produções retomaram o histórico das metodologias ativas, destacando teóricos que enfatizaram a importância de tornar o ensino-aprendizagem ativo. Estas metodologias propõem que a aprendizagem derive da atividade e experiência dos estudantes, tornando-os protagonistas, ao contrário da abordagem tradicional.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

No campo educacional, as metodologias ativas não são uma inovação recente que surgiu na contemporaneidade. Podemos remontar a tempos antigos, como no século V a.C., quando Sócrates, por meio de seu método de ensino interrogativo, não fornecia respostas prontas. Em vez disso, ele colocava os discípulos no papel de protagonistas na busca pelo conhecimento e pela resposta. Acredita-se que o filósofo considerava essencial uma postura ativa por parte do aluno no processo de pensar e aprender.

No entanto, as primeiras discussões teóricas e conceituais sobre metodologias ativas de aprendizagem datam do final do século XIX e início do século XX, durante o Movimento Escola Nova. Nesse contexto, teóricos como Lev Vigotski (1896-1934), enfatizavam a aprendizagem pela interação social. John Dewey (1859-1952), destacava a importância da aprendizagem pela experiência, sustentando que o fazer, a vivência e a experiência são fundamentais para a construção do conhecimento. David Ausubel (1918-2008), por sua vez, contribuiu com a ideia de aprendizagem significativa, que postula que a construção do conhecimento ocorre quando os conteúdos têm sentido para o aluno, que utiliza seus conhecimentos prévios como base para construir novos (Paiva, 2020; Castellar; Moraes, 2016).

A teoria histórico-social de Lev S. Vigotski conecta a aprendizagem ao desenvolvimento cognitivo por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Segundo essa perspectiva, a linguagem é intrinsecamente ligada ao pensamento, sendo essencial para o processo cognitivo. Quando a aprendizagem e o desenvolvimento se entrelaçam, especialmente de acordo com o estágio de desenvolvimento, conexões são estabelecidas entre diversas manifestações concretas. Isso, por sua vez, possibilita a reflexão, a formulação de hipóteses e as generalizações que resultam no desenvolvimento de funções cognitivas superiores.

A linguagem desempenha duas funções fundamentais nesse contexto. Primeiramente, serve como meio de intercâmbio social, facilitando a comunicação e a troca de informações entre indivíduos. Além disso, a linguagem atua como uma ferramenta de pensamento generalizante, permitindo a expressão e a compreensão de ideias abstratas. Dessa forma, a teoria de Vigotski (2007) destaca a importância crucial da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, sublinhando seu papel tanto nas interações sociais quanto na formação de pensamento mais complexo.

É, por meio de processos interativos, pela ação partilhada de forma ativa que acontecem aprendizagens durante toda a vida, dado que o sujeito é ativo, age sobre o meio e o conhecimento se dá nas relações interativas, pois o sujeito é primeiro social, só depois se individualiza (Vygotski, 2007).



A linha teórica de John Dewey reforça a importância da experiência para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança quando afirma que:

O aspecto ativo precede ao passivo no desenvolvimento da natureza da criança; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente; o desenvolvimento muscular precede ao sensorial; os movimentos se produzem antes que as sensações conscientes. Creio que o estado de consciência (consciousness) é essencialmente motor e impulsivo; que os estados conscientes tendem a projetar-se em ações (DEWEY, 1978, p. 62).

É fato que, com seus estudos e pesquisas, Dewey como outros estudiosos da educação promoveram e incitaram discussões sobre como acontece a aprendizagem em crianças, jovens ou adultos, e concluem que a aprendizagem é fruto da atividade, da experiência, resultado daquilo que motiva o aprendente ao conhecimento, ou seja, a aprendizagem ocorre de forma ativa, em que há a participação, a busca, o pensar pelo aluno.

A teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (1968) tem como base a articulação da nova informação com os conceitos e conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do estudante, nessa perspectiva há a construção de novos saberes que tenham significado para o estudante. Ratifica Luiz (2021) quando afirma que, na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), o foco é no conhecimento já existente, conhecimento prévio que, por meio da interação com o conhecimento novo, resulta em um novo conhecimento e aperfeiçoa o conhecimento prévio. Destaca o autor que esse conhecimento predecessor pode se configurar em uma imagem, uma visão de mundo, uma proposição, um conceito, recebendo o nome de subsunçor ou ideia- âncora.

Vale esclarecer que

o conhecimento subsunçor pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de ideia- âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes (MOREIRA, 2021, p. 2).

De modo que, a prática pedagógica objetiva o desenvolvimento da aprendizagem significativa, foca na formação de um sujeito ético, reflexivo, como também humanizado. Como na metodologia ativa, a teoria da aprendizagem significativa se fundamenta na construção do conhecimento pelos alunos, mediados pelo professor, tendo como ponto de partida, ideias e conhecimentos relevantes que já possuem (Luiz, 2021, p. 49).

Concorda-se com o autor, e ressalta-se que, na concepção da aprendizagem significativa, aprender é um processo em que se precisa construir significados, portanto é uma construção pessoal, processo em que o aluno mobiliza o que já sabe para conhecer, refletir e

construir novos conhecimentos. Nessa direção, segundo Ausubel (1968), o conteúdo deve ser organizado e estruturado de forma específica, ou seja, o aluno compreende e apreende da parte para o todo, de modo que progressivamente atribui significado.

Converge-se com os pressupostos dos autores que embasam essa pesquisa, quando dispõem que os três teóricos, Ausubel, Dewey e Vigotsky, fundamentam os estudos sobre metodologias ativas que pressupõem que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem que acontece pela ação do aprendente de pensar, criar, comparar, discutir, rever, questionar, saber explicitar o próprio pensamento, incorporar soluções alternativas e, assim, ampliar a sua compreensão em relação ao conhecimento envolvido na situação, aprendendo o conteúdo.

As concepções educacionais tiveram como modificador a Revolução Industrial, em 1870, dado que, segundo Souza (2016, p. 144), “as profundas alterações provocadas nas concepções políticas, nas práticas econômicas e nas ações sociais dos países europeus, decorrentes desta revolução, impulsionaram também os avanços na área científica, como no pensamento experimental e analítico”.

Nesse novo contexto, há a reestruturação epistemológica na pedagogia, o aluno é colocado no centro, busca a experimentação, já que ninguém aprende por ninguém, é preciso aprender a aprender, é do fazer que surge a teoria, assim os estudos apresentam o conhecimento como fruto de uma ação contínua permeada de descobertas pelo aluno, o que compreende também a relação entre os sujeitos e ação desses sobre o mundo. Nessa concepção, há o afastamento da educação com base na acumulação do conhecimento para a educação da experimentação que amplia as habilidades de conhecer e saber aplicar esse conhecimento no cotidiano, o foco é no fazer do aluno que se torna responsável pelo seu aprendizado. Segundo a autora,

nas últimas décadas do século XIX ocorreu uma reestruturação epistemológica na pedagogia por meio da contribuição de médicos e psicólogos (como Edouard Claparède, Ovide Decroly e Maria Montessori), psicofísicos (Stanley Hall, Alfred Binet) e sociólogos (em especial, Émile Durkheim) atentos à educação popular. Todos contribuíram com seus estudos para a construção de uma representação da escola nova como símbolo do ensino pela ação, do rompimento com o ensino verbal do professor em favor da aprendizagem ativa do aluno (SOUZA, 2016, p.145).

Destaca, ainda, a autora que a Escola Nova não era um único sistema escolar, mas sim um conjunto de teorias que apontam para um ponto comum na busca de rever e abordar a educação, com princípios que reconhecem o estudante como ativo, “o afastamento gradativo de uma educação que privilegiava a acumulação de conhecimentos para uma que enfatiza as capacidades de aplicação dos conhecimentos às situações da vida cotidiana” (SOUZA, 2016, p.

146) Na perspectiva da autora, as mudanças nas teorias educacionais surgem da aplicação dos conhecimentos biológicos e psicológicos sobre o desenvolvimento das crianças.

A autora também aponta a contribuição do pedagogo norte-americano William H. Kilpatrick, sucessor de Dewey, para a consolidação das concepções escolanovistas, com seu método de projetos, na segunda metade do século XX, que valorizava o interesse e as experiências concretas das crianças para a aprendizagem.

No entender de Souza (2016, p.151), “o pensamento de Dewey, em suas diversas interpretações, ressignificações e ressonâncias – pode-se dizer, então, nas suas apropriações -, é considerado, de modo geral, pelos historiadores da educação como referência maior do movimento da Escola Nova no mundo.” Os estudos de Dewey trazem para a educação a perspectiva de experiência e atividade, criando, assim, sua teoria educacional que é “comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental” (DEWEY, 1971, p. 13).

Na perspectiva Dewey, conforme Souza (2016, p. 154), “experiência é aprendizagem, é transformação, é vida, não sendo possível separar tais elementos”. Destaca ainda que Dewey assinala ser imprescindível que o professor busque saber os reais interesses da criança no processo de ensino, pois somente assim a experiência teria valor educativo e não mero artificialismo (Souza, 2016). Nesse contexto, Dewey (1971, p. 14) afirma que “a crença que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas.”

Com essa concepção, a autora em sua pesquisa direciona aos professores que ensinam matemática nos anos iniciais, buscando contribuir com reflexões e criar desestabilizações, ou seja desnaturalizar algumas práticas de ensino de matemática cotidianas tradicionais, e oportunizar a compreensão de que o conhecimento não se constrói do nada, é uma transformação a partir do conhecimento prévio.

É bem verdade que os fundamentos das mudanças nas teorias e práticas pedagógicas, ao contrário das teorias tradicionais está a pedagogia Dewey que compreende a educação como um processo capaz de formar cidadão competentes e criativos. Na educação ativa, concepção escolanovista, não há como conceber o processo passivo, uma vez que, segundo Dewey (1958, p. 99), “tal processo de adaptação não é passivo, pois [...] não é simples moldagem ao meio, dado que onde há vida, há movimento, há atividade.”

Simon *et al* (2014) destaca que as metodologias ativas são processos pedagógicos em que o sujeito é ativo, e



Esta concepção pedagógica é construtivista, já que há uma reconstrução do conhecimento a partir da vivência do educando. Ela entende a educação como práxis transformadora, assumindo como sua finalidade o desenvolvimento de indivíduos capazes de viver de forma produtiva e criativa na sociedade democrática, escolhendo bem seus governantes, por exemplo. [...] A pedagogia de Dewey é o ápice de uma série de pedagogias do Iluminismo, muito influentes até hoje (SIMON *et al*, 2014, p. 1356).

Com essa mesma concepção, reforça Branco (2014) quando em seu trabalho traz uma discussão sobre o desenvolvimento da educação progressiva, as propostas atuais e a relação com o pensamento fundador de John Dewey, que objetivava a promoção de uma sociedade mais democrática e justa.

Ainda sob esse prisma, Branco (2014) firma que a proposta de Dewey, em que o foco da educação se relaciona à expansão da experiência, adaptada-se aos tempos atuais, favorece um processo de ensino-aprendizagem com

o compromisso com a integração social e o pluralismo, além da concepção da aprendizagem como ampliação de uma experiência partilhada, favorecedora da promoção do capital social e do estabelecimento das bases de uma aprendizagem permanente (BRANCO, 2014, p. 783).

É interessante observar que a autora ressalta que na concepção de Dewey a educação possibilita aos estudantes crescerem, para tanto se faz necessário repensar o processo educacional de modo a reorganizar e possibilitar contínuas ações que oportunizem experiências aos indivíduos, valorizando as variações individuais, as pluralidades, as diversidades do fazer e do pensar (Branco, 2014), o que vai ao encontro do modelo de educação para sociedade contemporânea, no qual as metodologias ativas aparecem como ferramentas facilitadoras de um processo ensino-aprendizagem que se constitui em um processo dinâmico e criativo, em que o foco é fazer, aprender, refletir, e refazer, quando necessário, de modo a ser capaz de refletir e agir diante dos problemas e desafios da realidade.

Com esse ponto de vista, Branco (2014), em seu trabalho, debate o desenvolvimento da educação progressiva e como apreenderam do pensamento de John Dewey. Para a autora, “os inícios do movimento progressivo foram, por conseguinte, marcados por uma atitude de abertura à mudança, sendo essa, portanto, a sua característica mais saliente e consensual” (BRANCO, 2014, p. 786).

Segundo Branco (2014), Dewey desvela em sua obra preocupação com a justiça social e econômica, e que a solução para uma reforma social seria a educação, a escolarização, assim foca seu trabalho na elaboração de uma filosofia da experiência.

Destaca, ainda, Branco (2014), que o pensamento Dewey constitui-se



na equivalência estabelecida entre viver, aprender e crescer. Para o autor, viver é crescer sem um fim predeterminado que não seja mais crescimento, sendo igualmente esse o objetivo da educação. A educação deve, desse modo, possibilitar uma reorganização e reconstrução contínuas da experiência dos indivíduos e das comunidades, possibilitando o seu crescimento (BRANCO p. 787).

Nesse sentido, para que uma experiência educativa tenha efetividade é necessário que o ambiente, a atividade seja estruturada de modo a “envolver a pessoa em atividades específicas que tenham um objetivo ou propósito de momento ou se revistam de interesse para ela” (DEWEY, 1959, p.132). Entende-se que o estudante deve atribuir sentido à atividade para que possa progredir e realizar tarefas sucessivas de maior complexidade.

Corroborando, com a concepção de Dewey e da autora, HANSEM (2009, p.106) quando afirma que a educação deve ocorrer “no sentido da criatividade, da expressividade, do habitar o mundo de forma mais plena, isto é, de forma reflexiva e apreciativa.”

Branco (2014) ratifica as ideias de Souza (2016) quando afirma que nesse processo ativo os professores têm papel relevante para um processo educacional eficiente.

Nesse cenário, a escola deve oportunizar uma educação que favoreça o desenvolvimento integral, fundamental ao exercício de uma cidadania responsável, logo deve promover atividades, experiências que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de resolução de problemas, o autoconhecimento, a comunicação efetiva, a flexibilidade, a criatividade genuína, a consciência social. Com o mesmo consenso Owens; Sadler; Barlow; Smith-Walters (2017) trazem em seu trabalho que o ensino deve ser ativo e oportunizar a investigação para aguçar e satisfazer a curiosidade dos alunos, citam como referência da teoria do ensino ativo por investigação, por meio de observações pessoais e interações com fenômenos naturais Piaget (1970). Ainda discorrem que Dewey (1980); Novak (1964) e Colburn (2000) são teóricos que discutiram a investigação para satisfazer uma curiosidade como meio de desenvolver a habilidade de pensar dos alunos. E apontam Lemke (1990) e Vygotsky (1978) como responsáveis pela discussão da aprendizagem ativa por interações sociais e discurso com pares

Um salto importante, segundo Souza (2019), são as ideias de Dewey, que influenciou a pedagogia contemporânea com a concepção de aprendizagem por meio da ação. Ressalta a autora que nasce aí a metodologia ativa orientada pela Escola Nova, em que os educadores são coadjuvantes e os alunos atores principais do processo de aprendizagem (Souza, 2019).

Compartilha-se com as ideias da autora de que no processo em que o aprendiz é visto como sujeito que traz conhecimentos prévios e que diante de informações novas, que apresentam sentido para ele, age e reflete, assim o conhecimento novo é consequência de um

processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento que o aprendiz detinha.

Para Cunha et al (2022), o início das discussões sobre ensino e aprendizagem ativos se deu ao final do século XIX, quando teóricos como Willian James, John Dewey, Adolphe Ferrière e Edouard Claparède discutem sobre a importância da educação que propicia aprendizagens ativas. Cunha lembra que

estudos de Vygotsky, Wallon e Gardner complementam tais teorias, trazendo a reflexão de um processo de ensino aprendizagem participativo e social, ancorado na construção do conhecimento. Outras teorias, como a de Ausubel, nos permitem refletir sobre a aprendizagem significativa, ou como para Piaget (considerado construtivista) com a ideia de que o aprendizado se dá por fases de desenvolvimento cognitivo do ser humano e que o conhecimento é construído pelo aprendiz (CUNHA et al, 2022, s/p).

A ênfase das teorias da aprendizagem ativa instituem uma relação recíproca e simultânea entre a teoria e a prática, um processo que prepara o aluno para viver em uma sociedade em constante mutação. Percebe-se, então, que em todas as teorias, sejam as do século XIX ou as do século XX, o protagonismo do estudante é fundamental. Com essa percepção, como em outros trabalhos aqui já discutidos, o professor é o mediador no processo de aprendizagem, coadjuvante, os alunos são os atores principais, são eles os responsáveis pelo próprio aprendizado. Nesse mesmo contexto, Nusser (2020) discute a questão da Escola Laboratório, quando Dewey passou da filosofia para a educação, percebendo que a aprendizagem não é um processo descontínuo, ao contrário, a aprendizagem ocorre por meio da experiência seguida de reflexão, esse era o ideal de crescimento.

Nessa abordagem, o ponto de partida é a realidade social, é a resolução de problemas práticos, que emergem da própria experiência cotidiana, o aluno testa as bases teóricas, tem como foco resolver os problemas a ele apresentados, mobilizando os conhecimentos de forma interdisciplinar e não separadamente como nas metodologias tradicionais. Então “a experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas, a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz” (DEWEY, 1959, p. 153).

Importa salientar que o professor não deve sistematizar o conhecimento necessário para resolver os problemas, o aluno deve ser autônomo, e ao professor cabe intervir com informações, de modo a estabelecer conexão entre os conhecimentos prévios do aluno e o novo a ser aprendido. Ora, concorda-se com a concepção de Dewey que essa metodologia promove uma aprendizagem integrada e contextualizada, de modo a promover a religação

dos saberes, a aquisição de conhecimentos transdisciplinares, o desenvolvimento de habilidades, de competências e atitudes.

Ratifica Paiva (2020) em seu trabalho no qual buscou examinar a proposta das Metodologias Ativas de Ensino a luz da Ontologia Marxiana-Lukacsana, que ao recursar o ensino tradicional, a conhecida transferência de conhecimentos, abre-se espaço para as “[...] possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE 2008, p. 21). Assim, na contemporaneidade,

surgem, influenciadas pelos movimentos de reformas do século XIX e pelo retórico questionamento do modelo tradicional de ensino, as chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Propõem-se a ser uma estratégia para a realização de um ensino mais significativo, favorecendo ao educando o desenvolvimento e o exercício da sua autonomia, de modo que se torne um sujeito mais preparado para atuar na transformação do mundo e da sua realidade. Com isso, almeja-se facilitar a ampliação das possibilidades de expressão e de encontro do educando enquanto sujeito no processo de educar e de aprender (PAIVA, 2020, p. 14).

A autora ainda afirma que as metodologias ativas trazem ganhos para a aprendizagem que envolve integração, teoria e prática, pois oportuniza ao aluno uma formação mais sólida, conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa e permanente, destaca também que a proposta educacional com as metodologias ativas requer uma transformação no sistema de educação e propõe novas posturas ao estudante e ao educador, estimulando cada vez mais a atuação em detrimento à passividade (Paiva, 2020).

Sem dúvida, há consonância entre os estudos aqui discutidos sobre serem as ideias de John Dewey de que vida, experiência e aprendizagem estão inter-relacionadas, ao conhecimento, portanto, não se separam. Essas ideias precursoras dos métodos ativos, na sociedade atual, são conhecidas como metodologias ativas de aprendizagem. Nesse contexto, Vieira (2020) discorre que “um centro de referência importante na disseminação das metodologias da escola ativa foi o Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra” (A, 2020, p.50). Ainda discorre que o “termo *escola ativa*, como também era chamada a Escola Nova, havia sido usado na Europa por Kant, referindo-se a ele para explicar que o melhor modo de compreender algo é executando, tendo sua própria experimentação.

Também destaca a autora que

quatro nomes marcaram o movimento escolanovista no Brasil. Anísio Teixeira, nascido em 1900, na Bahia, foi aluno de John Dewey nos Estados Unidos em 1929; [...]. Manuel Lourenço Filho, nascido em 1897, foi o responsável pela reforma de ensino no Ceará na década de 1920, e também organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938. O mineiro Francisco Campos foi responsável pelas reformas educacionais em Minas Gerais na década de 1920, e foi o primeiro ministro da Educação e Saúde de Getúlio Vargas (VIEIRA, 2020, p. 50).

Importante destacar que o Manifesto dos pioneiros da educação nova, publicado em 1932, no qual surgem discussões e reflexões sobre o distanciamento da educação da realidade, das relações sociais, e dos aspectos importantes para o país, foi base de mudanças, de propostas de uma educação mais inovadora, segundo Vieira (2020, p. 45),

*o Manifesto dos pioneiros da educação nova*, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por educadores, artistas e intelectuais. Eles ficaram conhecidos como “reformadores da educação” e tinham por objetivo oferecer ao governo brasileiro e à população novas maneiras de ensinar e aprender. Essas propostas eram correspondentes às mudanças que estavam ocorrendo no campo das ciências em geral fora do Brasil e também às formas de produção em que o país estava sendo inserido, com o advento da industrialização pela substituição de importações (VIEIRA, 2020, p. 45).

O principal alicerce desse manifesto era o conceito de Escola Nova, movimento educacional que tinha como objetivo buscar uma escola mais realista, que deixasse de ter o foco no professor que planejava uma prática com o foco na memorização dos conteúdos, para uma escola em que o aluno fosse o centro do processo, protagonista de sua aprendizagem e que se adequasse às constantes mudanças do mundo.

O movimento escola nova compreende a educação como elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática, educação que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, em que as escolas são espaços permanentes de aprendizagem, deixando de ser locais de apenas transmissão de conhecimento, mas pequenas comunidades de aprendizagens e que deveria ficar a cargo do Estado e das demais instituições sociais.

As propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estavam alinhadas às mudanças na estrutura de trabalho, economia e organização social vigentes no país. A historicidade brasileira retrata que, no início do século XX, o Brasil era predominantemente rural, o principal produto de exportação era o Café, com o acontecimento da primeira guerra mundial (1914 a 1918), as importações de produtos básicos pelo Brasil foram prejudicadas, acelerando assim o processo de industrialização do Brasil, já tardia com relação a vários outros países. O Manifesto ia na contramão do modelo de ensino tradicional centralizado na figura do docente.

Na dissertação de Vieira (2020), a autora esclarece que, em razão de industrialização ser responsável pela rápida urbanização no país, demandou novos caminhos para uma educação que fosse capaz de contribuir com conhecimentos utilizados na vida prática, para atender as

necessidades de conhecimentos advindas das transformações do processo produtivo que vinha ocorrendo no Brasil.

A instituição de uma nova ordem socioeconômica (capitalista) e as mudanças nas representações das relações sociais e do mundo instituíram uma nova concepção de educação, uma nova concepção de infância e crianças, associados ao processo de escolarização, quando o regime republicano se viu responsável por um novo arranjo, das escolas normais que deveriam ser organizadas de modo a possibilitar aos professores conhecimentos, técnicas, um saber especializado, as normas e os valores próprios da profissão docente para atender as transformações da sociedade e a garantia de educação para todos (Vieira, 2020; Villela, 2008; Nóvoa, 1986).

Apoiada nos fundamentos pedagógicos de John Dewey, a nova concepção educacional foi chamada de Escola Nova para diferenciá-la das escolas tradicionais, que já existiam e que davam ênfase ao ensino passivo, centrado no professor e na transmissão de conhecimento, valorizando mais o ensino do que a aprendizagem que se dava por meio de repetição dos conteúdos decorados.

No entendimento de Luiz (2021) “desde o final do século XIX, e principalmente no século XX, há um esforço mais sistematizado para buscar respostas em relação aos modelos de educação, o papel do aluno, a função da escola, o papel do professor e os métodos de educação têm sido trazidos à tona” (LUIZ, 2021, p.15).

Importa ressaltar, segundo Luiz (2021, p. 47), que a “Escola Nova é um marco divisório na história da educação, redefinindo o campo da educação no Brasil, no início do século XX. A partir dela, novos conceitos e concepções foram construídos”. A concepção do autor segue a mesma linha dos autores aqui discutidos, pois aponta Dewey como um dos precursores da Escola Nova, com sua teoria da experiência, que, de acordo Luiz (2021, p. 15), “a partir de uma atividade vivenciada há um processo de reflexão sobre a experiência vivida, a qual se transforma em conhecimento que utilizamos, ou não, ao longo da vida.”

Pho et al (2021), na pesquisa para demonstrar eficácia do método da estação de aprendizagem para melhorar as competências dos alunos nas escolas primárias no Vietnã, destacam ser uma metodologia ativa em que “os alunos são mais proativos e independentes na resolução de problemas, aprimorando suas competências de trabalho em grupo” (PHO *et al*, 2021, p. 1). Para os autores, o método estação de aprendizagem foi muito empregado nas décadas de 1960 e 1970 fundado nas ideias de Montessori do início dos anos 1900. Restruturado sob influência da teoria educacional de Dewey e, posteriormente, moldado com base nas teorias construtivistas Piaget e Vygotski.

Piaget trouxe a concepção de que o conhecimento não ocorre de fora para dentro do cérebro humano, ao contrário, pois só se avança de um conhecimento menos elaborado para um mais elaborado, quando o aluno mobiliza o que sabe para encontrar a solução do problema proposto. Então, na lógica do aprendiz, só é possível aprender quando se dominar conhecimentos de diferentes naturezas, conhecimentos prévios, e ter autonomia para construção do novo conhecimento.

Entende-se que as ideias de Freire (2001) apontam na mesma direção dos autores aqui discutidos, revelam que, para um processo ensino-aprendizagem significativo, o professor deve ser o mediador do processo, deve oportunizar um espaço de significações e interações para que os sujeitos aprendentes possam se influenciar reciprocamente de modo a favorecer a ampliação da capacidade de autoaprendizagem e aprendizagem colaborativa para, assim, possibilitar aos estudantes desenvolver a habilidade para “aprender a aprender”, como também transformar os conhecimentos, mobilizando-os quando necessário em situações práticas do cotidiano e, ainda, formar pessoas capazes de lidar e acompanhar a contínua e acelerada transformação social.

No entanto, como toda inovação, para sua efetivação, são necessárias mudanças, então se apreende que o contexto educacional deve mudar, enquadrar-se às novas necessidades sociais, compreender as transformações de ordem técnica, econômica, estética e cultural que alteraram as condições de produção, recepção e armazenamento de bens culturais. Nesse novo contexto, na educação, não há espaço para a dicotomia entre conhecimento geral e específico, deve-se pautar na produção contínua de conhecimentos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No âmbito educacional, as metodologias ativas não são novidades que emergiram na contemporaneidade, pode-se voltar muito no tempo, no séc. V a.C, quando Sócrates, com seu método de ensino interrogativo, não apresentava respostas prontas, os discípulos eram colocados como protagonistas na busca pelo saber, conjectura-se que o filósofo acreditava que, para aprender, é necessária uma postura ativa do discente, no pensar, no aprender.

No entanto as primeiras discussões das teorias e concepções sobre metodologias ativas de aprendizagem remontam ao final do século XIX e início do século XX, no Movimento Escola Nova, com teóricos como Lev Vigotski com a aprendizagem pela interação social; John Dewey com a aprendizagem pela experiência, quando sustenta que a ideia de que o fazer, a vivência e a experiência é que possibilitam a construção do conhecimento, e David Ausubel com a aprendizagem significativa que considera a construção do conhecimento possível quando

os conteúdos fazem sentido para o aluno, que se embasa nos conhecimentos que já tem para construir novos (Paiva, 2020; Castellar; Moraes, 2016).

“Desde o final do século XIX, e principalmente no século XX, há um esforço mais sistematizado para buscar respostas em relação aos modelos de educação, ao papel do aluno, a função da escola, o papel do professor e os métodos de educação têm sido trazidos à tona” (LUIZ, 2021, p.15). A “Escola Nova é um marco divisório na história da educação, redefinindo o campo da educação no Brasil, no início do século XX. A partir dela, novos conceitos e concepções foram construídos” (LUIZ, 2021, p. 47), trouxe práticas educativas que renovaram a prática pedagógica e estabeleceu rupturas na estrutura da escola tradicional (Vieira, 2020),

A linha teórica de John Dewey reforça a importância da experiência para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Nesse sentido, entende-se que a sala de aula deve ser um espaço ativo de simulações por parte dos docentes, destes auxiliarem os alunos a formularem hipóteses, fazerem comparações, entre outras habilidades, para que a educação aconteça no sentido de acompanhar a realidade, formar alunos autônomos, sujeitos de conhecimentos que permitam a emancipação, a utilização desse conhecimento em próprio benefício, bem como para transformar a realidade social a que pertence.

Apreende, então, que aprendizagem deve ocorrer de forma ativa, em que o conhecimento é resultado da experiência, da autonomia, da interação, do construir e reconstruir para melhorar, é um processo em que o aluno é ativo, sujeito de sua aprendizagem. A aprendizagem ativa é aquela em que as ações planejadas fomentam a motivação dos alunos a participar, interagir, processar, aplicar e partilharem as experiências, o que demanda novas práticas pedagógicas com novas metodologias. Há, então, a necessidade de suplantarmos a educação tradicional e ter como objetivo a aprendizagem que tem como foco o aluno, que dialoga, envolve, reflete, discute, participa, é motivado a aprender (Dewey, 1971).

A escola precisa compreender que a sociedade mudou, as pessoas mudaram, os alunos são nativos digitais que veem por meio da tecnologia o mundo, novas fronteiras. A informação está em suas mãos a qualquer hora, e com toda atualização possível de conceitos e teorias, então, o ambiente educacional precisa estar aberto à participação e interação, a ajudar a aprender, a desafiar para estimular, compartilhar para evoluir, assim todos os saberes são bem vindos nas atividades para a resolução dos desafios, problemas, jogos, e outros, de modo a oportunizar o desenvolvimento da autonomia, de forma a atender as necessidades de aprendizagem de cada um dos estudantes.

As metodologias ativas fundamentam-se na pedagogia problematizadora, os processos de aprendizagem ocorrem por meio de experiências, desafios reais ou simulados, em que o aluno

é responsável por mobilizar conhecimentos prévios, de análise, pesquisar e decidir coletiva ou individualmente, situações que serão vivenciadas posteriormente na vida profissional (Bastos, 2019; Berbel, 2011; Paiva et al., 2016; Morán, 2015).

Na prática pedagógica com metodologias ativas, cria-se situações de aprendizagem em que os aprendizes executam ações, pensam sobre o que fazem, conceituam e constroem conhecimentos sobre os conteúdos inclusos nas atividades propostas, o que desenvolve a capacidade crítica de refletir sobre as práticas realizadas, sobre suas ações, aprende a fornecer e receber feedbacks, exercita a habilidade de interagir, já que há a interação com colegas e professor, ainda, são situações de aprendizagem que exploram atitudes e valores pessoais (Valente, 2018).

Assim se vê um espaço aberto para trabalhar com as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em equipes, gamificação e outras, colocando o aluno no centro do processo ensino e aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia.

Os autores apresentados até o momento, que embasam a pesquisa realizada, bem como as concepções teóricas adotadas, reforçam a ideia das metodologias de ensino também evoluírem, pois temos nova sociedade, novos desafios. Porquanto, entende-se que as concepções teóricas servem como alicerces que sustentam as abordagens e estratégias de ensino. À medida que novas teorias educacionais surgem ou as concepções existentes são revisadas, as metodologias de ensino também devem mudar para atender às demandas da nova realidade, de alunos que evoluíram na forma de aprender, cenário em que os métodos tradicionais não mais se encaixam, é preciso compreender que as metodologias de ensino devem promover o aprendizado construído a partir das experiências e interesses individuais dos estudantes.

Nesse sentido, entende-se que a sala de aula deve ser um espaço ativo de simulações por parte dos docentes, destes auxiliarem os alunos a formularem hipóteses, fazerem comparações, entre outras habilidades. É importante, portanto, que as discussões acerca do uso das metodologias ativas sejam realizadas nos espaços escolares a fim de formar alunos autônomos, sujeitos que permitam a emancipação, a utilização desse conhecimento em próprio benefício, bem como para transformar a realidade social a que pertence.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que as produções, na grande maioria, trazem o trajeto histórico das metodologias ativas, como os teóricos que desenvolveram e incitaram discussões sobre a



necessidade de os processos ensino- aprendizagem serem ativos, em que a aprendizagem é fruto da atividade, da experiência dos estudantes, portanto o aluno precisa, ao contrário da metodologia tradicional, ser protagonista neste processo. Sabe-se que as metodologias ativas não surgiram na sociedade contemporânea, com o avanço tecnológico, já são propostas há muito por autores como: Dewey (1979), Freire (1996), Ausubel et al. (1978), Piaget (1996), Vygotsky (1984), Bruner (1976) e outros, que, em suas teorias, evidenciaram que a aprendizagem ativa ocorre de forma significativa, desde a mais tenra infância.

Até o momento foram coletados dados nos portais de periódicos nacionais e internacionais, como a base de dados da Scielo, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Education Resources Information Center (ERIC). Verificou-se a ausência de pesquisas que fundamentem a utilização das metodologias ativas e, principalmente, de pesquisas no âmbito da geografia escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, 2013 v. 22, n. 40.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, Portugal: Paralelo Editora, 2003.
- AUSUBEL, David. Paul.; NOVAK, Joseph David; HANESIAN, Helen. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart, & Winston. 1978.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational 'sychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Wiston, 1968.
- BASTOS, Walker. **A Pirâmide do Aprendizado**. Disponível em &gt; <https://walkerbastos.blogspot.com/2019/02/a-piramide-doaprendizado.html?pref=pi& m=1>.
- BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco. **A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey**. 2014. p. 783-787 <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000013>.
- BERBEL, Neusi, A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n.1, 2011.
- BRUNER, Jerome Seymour; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy. **Play: Its role in development and evolution**. Penguin, 1976. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Kathy-Sylva-2/publication/328486788\\_Play\\_its\\_role\\_in\\_development\\_and\\_evolution/links/5bd0755592851cabf26467aa/Play-its-role-in-development-and-evolution.pdf#page=975](https://www.researchgate.net/profile/Kathy-Sylva-2/publication/328486788_Play_its_role_in_development_and_evolution/links/5bd0755592851cabf26467aa/Play-its-role-in-development-and-evolution.pdf#page=975). Acesso em: 20 ago. 2023.



CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Metodologias ativas**: resolução de problemas. São Paulo: FTD, 2016.

CUNHA, Maria Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schmidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do Nascimento; MARQUES, Glessyane de Quadros.; LIMA, Fernanda Oliveira. **Metodologias ativas**: em busca de uma caracterização e definição. SciELO Preprints, 2022. P. s/p DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3885. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3885>. Acesso em: 21 set. 2022.

COLBURN, Alan An Inquiry Primer. **Science Scope**, v. 23, nº 6, 2000. Democracia e educação : introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959. p.153

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 p.153.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 10ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 62.

DEWEY, John. Mi credo pedagógico. In Natorp, Dewey, Durkheim. **Teoría de la educación y sociedad. Introducción y selección de textos**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1978, p. 55-65. Disponível em: [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey\\_Mi\\_credito\\_Pedagogico.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credito_Pedagogico.pdf) Acesso em: 13 dez. 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.p.13 e 14.

DEWEY, John. **A Arte como Experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. A Filosofia em Reconstrução. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.p.99

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.p.21

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leituraativas.html&gt;. Acesso em: 12 set. 2021.

FREIRE Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2001.

GONTA, Iulia; TRIPON, Cristina. Uma análise no ensino superior: desafios e uma possível solução. **Revista de Ciências da Educação**, ano XXI, v.2, n.42. Doi: 10.35923/JES.2020.2.06

HANSEN, David. Dewey and cosmopolitanism. In: RUD, A.G; GARRISON, Jim; STONE, Lynda. (Orgs.) **John Dewey at 150: reflections for a new century**. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2009.p,106

LUIZ, Adelson. **Metodologias ativas no ensino superior**: análise de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). 2021. p. 15-146 f. Dissertação (

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015.



MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas. **Material de apoio para o curso Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: Teorias e Estratégias Facilitadoras**. PUCPR, 2012, 2013.p 2. Disponível em: TAS\_1490483223.pdf (unir.br).

NOVAK, Alfred. Scientific inquiry. **Bioscience**, v. 14, n. 10, pp. 25-28. 1964. Oxford University Press em nome do Instituto Americano de Ciências Biológicas. <https://doi.org/10.2307/1293366>

NÓVOA, António. **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário**: subsídios para a história docente em Portugal (séculos XVI–XX). Lisboa: Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, 1986.

NUSSER, tegan C. **Experiência Informado Filosofia, Educacional Considerações**. v. 45, n.2. 2020. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2205>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/>.

OWENS, David C; SADLER, Troy D; BARLOW, Angela T.; SMITH-WALTERS, Cindi. Motivação e resistência dos alunos à aprendizagem ativa enraizada em práticas científicas essenciais. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 50, ed. 1, p.253-277. 2017. 10.1007/s11165-017-9688-1

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. **Metodologias ativas de ensino: novas práticas, antigas reproduções? Uma análise à luz de crítica marxista**. 2020. p. 14. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Fortaleza. 2020.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 16 fev. 2023.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 24 ed. 2006.

PHO, Duc Hoa; Nguyen, Huyen Trang; NGUYEN, Ha; My, NGUYEN, Thi Thu Ngan. O uso do método da estação de aprendizagem de acordo com o desenvolvimento de competências para alunos do ensino fundamental no Vietnã. **Cogent Education**, 2021 v.8, p.1, 1870799, DOI: 10.1080/2331186X.2020.1870799.

Disponível em:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1870799>.

SIMON, Eduardo; JEZINE, Dineide; VASCONCELOS, Eymard Mourão; RIVEIRO, Katia Suely Queiroz Silva. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde**. 2014.p.1.356 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0477>.

SOUZA, Thuysa Schlichting de. **Entre o ensino ativo e a escola ativa**: os métodos de ensino de aritmética nos Grupos Escolares catarinenses (1910-1946). 2016. p. 15 - 154 223f. Dissertação (Mestrado em educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências Físicas e Matemática. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160937>. Acesso em: 10 set. 2022.

SOUZA, Gabrielly Laís de Andrade. **Metodologias ativas como estratégias de ensino sob a ótica dos discentes**: foco na aprendizagem baseada em problemas (ABP) no ensino em saúde em uma instituição de ensino superior. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2019



VALENTE, José Armando. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, L; MORAN, J (org). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIEIRA, Naiara Anhasco Sotano. **Interesse e a observação no processo de alfabetização científica em Geografia**. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2020. p. 45-50.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs). **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 2003.