

AS METODOLOGIAS ATIVAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS¹

Bergson Pereira Utta²
Ádria Karoline Souza de Aquino Utta³
Fredy Enrique González⁴

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre as Metodologias Ativas (MA), sob a ótica de educadores consagrados acerca da prática docente. As MA visam promover a inserção dos discentes de maneira dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem, saindo de uma condição de inércia (apenas como ouvinte), para uma condição de sujeito ativo na construção do saber. O estudo bibliográfico aqui proposto, centra-se em importantes abordagens teóricas dos processos de ensinar e aprender, prescritas por Comênio (1966), Rousseau (2004), Pestalozzi (2008) e Freinet (1988). Nossa metodologia, quanto aos procedimentos é bibliográfica de cunho qualitativo, constituindo-se como uma pesquisa básica. Concluímos que as MA, apesar de não serem necessariamente uma novidade quanto ao exercício da prática docente, baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender de maneira dinâmica e criativa, não sendo tão novas quanto talvez imaginávamos, haja vista tratar-se de abordagens fundamentadas em teorias ou outras abordagens já consagradas por estudiosos da educação.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Prática docente, Ensino, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Diante de tantas mudanças na sociedade, acreditamos que a educação também precisa evoluir, em busca de um ensino que favoreça os discentes para melhorar e ampliar sua aprendizagem, conduzindo-os à construção consciente de seus projetos de vida, permitindo também uma convivência saudável, respeitosa e harmoniosa com seus pares. Para tanto, torna-se imprescindível que se processem nos espaços de educação, a organização curricular, o amadurecimento pedagógico dos educadores, as metodologias de trabalho, adequando-se às novas tecnologias.

Esse conjunto de mudanças e intenções vem sendo denominado de Metodologias Ativas (MA). Entendemos as MA, como diversificadas maneiras em que educadores desenvolvem os processos de ensinar e aprender visando irromper um espírito crítico nos discentes. Esse espírito crítico poderá beneficiar os educandos para o desenvolvimento da autonomia no aprender, o despertar da curiosidade e a capacidade de tomar decisões tanto

¹ Este trabalho é uma parcial de informações que fazem parte da pesquisa na pós-graduação, financiado pelo CNPQ.

² Pós-graduando (Autor) do PPGE (Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, bergsonutta@hotmail.com.

³ Pós-graduanda (Co-autora) do PPGE (Mestrado) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, adriautta@gmail.com.

⁴ Professor (Orientador) credenciado ao PPGE da UFRN, na Linha de Pesquisa Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas, fredygonzalezdem@gmail.com.

individual, quanto coletivamente, seja nos momentos de atividades enquanto estudantes ou de sua prática enquanto sujeito social.

É importante salientar que as MA não são a tábua de salvação para os problemas nos processos de ensino e aprendizagem nos espaços educativos, no entanto, por meio de uma atuação docente mobilizadora, dinâmica e motivadora para a construção de maior autonomia nos discentes, poderá proporcionar neste ambiente, estímulo, criatividade e independência para buscar, criar e construir novos conhecimentos.

Essa pesquisa é fruto do interesse dos pesquisadores acerca da prática docente de professores, sendo um ponto de partida para maior compreensão sobre as MA e suas possíveis contribuições, visando transformar os sujeitos envolvidos. Esta se justifica por ser um tema atual, que precisa ser cada vez mais compreendido e discutido e, em nosso caso, por meio das aproximações com as teorias aqui apresentadas, entendermos como esses teóricos consagrados já davam base para o que tais metodologias se tornariam no futuro.

Dessa forma, nossos objetivos foram: Compreender o que são as Metodologias Ativas e sua essência no fazer docente; Refletir sobre as MA sob a ótica de educadores consagrados acerca da prática docente.

Nossa opção metodológica quanto aos procedimentos é bibliográfica de cunho qualitativo, constituindo-se como uma pesquisa básica (GERHARDT, SILVEIRA, 2009). A escolha da metodologia em uma pesquisa é um conjunto minucioso e sequencial de métodos e técnicas científicas que serão executados no decorrer da pesquisa, a fim de atingir os objetivos inicialmente traçados, bem como conseguir realizá-la com o mínimo de custos, com rapidez, eficácia e de maneira confiável (BARRETO; HONORATO, 1998).

Realizamos a coleta de material na base de dados da Scielo e no Google Acadêmico, em revistas, livros e anais, todos visando contribuir para um melhor entendimento do nosso tema de pesquisa.

Este trabalho é composto de quatro sessões importantes e basilares para o entendimento das MA, sendo a primeira esta introdução, a segunda que busca compreender as MA, primeiro assimilando o que são metodologias de ensino, para depois minuciá-las, bem como sua essência no fazer docente. Na sessão seguinte, tratamos da aproximação das MA com as abordagens teóricas de educadores consagrados acerca da prática docente, sendo os mesmos, Comênio (1966), Rousseau (2004), Pestalozzi (2008) e Freinet (1988). Por fim, apresentamos nossas conclusões acerca das Metodologias Ativas.

Concluimos em nosso trabalho que as MA não são tão novas quanto talvez imaginávamos, por se tratar de uma abordagem fundamentada em teorias de outras

abordagens já consagradas por estudiosos da educação. Apesar disso, acreditamos quão importante é (re)significarmos o trabalho em sala de aula, devendo ser este um espaço interativo, dinâmico, que estimula os discentes a serem empáticos e criativos, contribuindo para um maior protagonismo e desenvolvimento da autonomia discente.

METODOLOGIA

Nossa metodologia, quanto aos procedimentos é bibliográfica constituindo-se como uma pesquisa básica e uma pesquisa qualitativa⁵, que pretende entender algumas das complexas relações que compõem o objeto em seu movimento, pela compreensão de suas relações, evidenciando um caminho de ordenação da realidade investigada, com o intuito de compreender seus múltiplos significados, características e contornos.

Esta pesquisa bibliográfica se deu pela análise do conteúdo de obras escritas, comportando três importantes fases (DEMO, 2000), a fim de se tornar confiável como método de estudo, sendo estas: (1) pré-análise, entendida como fase de exploração do material com uma leitura esquadrihada, porém ligeira, tratando-se apenas de uma análise textual, momento que traçamos um planejamento para a pesquisa, o que incluiu alguns objetivos que desejávamos alcançar com o estudo; (2) exploração do material, consistindo no cumprimento da fase 1 de maneira resoluta e gradativa, pela retomada da leitura, agora mais aprofundada (análise ideológica e interpretativa) pela problematização das informações escritas pelos teóricos, traduzidas pela reflexão do conteúdo, sendo a etapa da contextualização e da contemporização, e; (3) tratamento dos resultados e interpretação, momento em que chegamos ao entendimento do conteúdo, a fim de dar validade aos seus significados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendendo as Metodologia Ativas

⁵ Para André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa é uma proposta que se orienta pela visão idealista-subjetivista, ou seja, fenomenológica de mundo, e que “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, apesar de haver outras fundamentações para a abordagem qualitativa, a exemplo do cognitivismo, interacionismo, construtivismo, entre outros.

Com o intuito de compreender o que são as Metodologias Ativas, cabe responder a duas perguntas que serão importantes e orientadoras nesta seção: O que são as Metodologias Ativas (MA)? Como os principais agentes dos processos de ensino e aprendizagem – professores e estudantes – devem possibilitar que as MA favoreçam sua formação e atuação? Essas perguntas estão caminhando na mesma direção do nosso primeiro objetivo que é compreender o que são as Metodologias Ativas e sua essência no fazer docente

Para responder as perguntas propostas acima, achamos necessário esclarecer primeiro o significado de metodologias de ensino.

O primeiro registro feito da palavra metodologia na língua portuguesa foi a partir da segunda metade do século XVIII. Esta tem origem grega e etimologicamente é composta dos termos: *metá* (através), *hodós* (caminho) e *logos* (ciência) (HOUAISS, 2001). Baseado nessas significações, entendemos metodologia por um caminho, por meio do qual podemos fazer ciência que, quando alcançada, pode dar respostas ao sujeito. Quando pensamos o trabalho docente, a metodologia pode também dar respostas sobre objetivos traçados para o ensino ou para finalidades educativas. Desta feita, entendemos que para haver metodologia de ensino é necessário uma intencionalidade antes das ações, objetivos muito claros a ser alcançados e finalidades – todos identificados e direcionados aos sujeitos do processo de ensino.

A palavra metodologia é por vezes confundida com método. No entanto, utilizando o mesmo sentido etimológico acima, esta palavra é composta apenas das duas palavras iniciais (*metá* – através; *hodós* – caminho), significando apenas o caminho através do qual busca-se alguma coisa.

No que se refere às metodologias de ensino, muitos a confundem como a pura aplicação de métodos e técnicas de ensino, o que neste caso, pode referir-se apenas aos aspectos teóricos da Didática, bastando ter claro os “[...] objetivos, natureza do conteúdo, nível do aluno e natureza da aprendizagem [...]” (MARTINS, 1991, p. 46).

Para além disso, metodologia de ensino representa a compreensão da totalidade do processo de ensino racionalmente, planejado e organizado, em hipótese alguma beirando o improvisado. Também não pode constituir-se exclusivamente como finalidade, nem mesmo exibir-se – acreditando ser mais importante que os discentes – já que esta se fundamenta muito mais em um processo de mediação do professor com o aluno, buscando formá-lo, dar-lhe autonomia, emancipando-o e proporcionando seu crescimento pessoal.

Neste processo de mediação, o docente precisa abarcar, com vistas a favorecer sua ação pedagógica, os aspectos internos e externos às instituições de ensino, principalmente quando pensamos a organização do trabalho pedagógico, que quase sempre está muito bem

delineado no planejamento das instâncias educacionais (federais, estaduais e municipais) e locais (projeto pedagógico), assim como pela organização do trabalho do professor, o que inclui o plano de aula e suas ações durante seu exercício profissional (SANTOS, 1986; FREITAS, 1995; ALVES, 2005).

Até aqui, podemos perceber que existem muitas dimensões para que as metodologias de ensino sejam articuladas e efetivadas, sendo estas: a relação professor/aluno, os processos de ensino e aprendizagem, objetivos, finalidades educativas, cognição, aspectos psicológicos, sociais, métodos e técnicas de ensino, as tecnologias, concepções de avaliação, capital cultural do discente, o projeto da instituição e suas relações sociais, bem como outras dimensões de uma dada sociedade.

As metodologias de ensino também devem guardar uma orientação filosófica com escleras concepções do tipo de homem que se quer formar, da história e do mundo que quer construir, da sociedade que deseja transformar, de existência humana que almeja e de educação, entre outros aspectos. Essas concepções podem até não ser informadas por quem as desenvolve, mas orientam a ação educativa e o processo pedagógico, já que em sala de aula, o professor tem suas concepções sobre o aluno, o ensino, a aprendizagem e a avaliação no seu fazer docente.

Essas concepções serão operacionalizadas na aula, dando corpo às metodologias de ensino, de forma singular, tendo em vista a totalidade social e o cotidiano da instituição de ensino, mas não exclusivamente a ela. Pois, as concepções serão plenificadas por meio das relações com a prática social, conferindo-lhes um caráter histórico, participativo e dinâmico.

Após esses entendimentos iniciais, temos clareza de que a metodologia de ensino não resultará de um modelo pronto que irá se aplicar a todas as circunstâncias, como uma engrenagem que se bem encaixada, tornará infalível seu funcionamento e os resultados, nem mesmo como um truque, artimanha ou uma receita para a ação de ensinar, como se fossem aparatos engenhosos que possam proporcionar habilidade incomum e que tudo mais ficasse facilitado nos aspectos operacionais e práticos.

Conforme vimos, a metodologia de ensino está diretamente ligada à atividade, significando ação, prática ou realização. O contrário de atividade, aproximando do campo pedagógico e educativo, tem sentido de passividade ou inatividade.

Sob a perspectiva do escolanovismo, a expressão atividade é um importante conceito-chave, já que ela promove a experiência, podendo resultar em aprendizagem. Para reafirmar esse sentido, é necessário elucidar o significado de experiência, pois apesar dos diferentes sentidos que ele projeta, são expressos os primeiros indícios das MA, oriundas da época

moderna. Montaigne (1533-1592) nos ajuda nesta empreitada, tendo defendido a atenção que deveria ser dada à inteligência infantil, sendo o preceptor um grande incentivador para que elas façam suas próprias escolhas e exercitem o discernimento. Destaca que o ritmo da aprendizagem de cada criança deve ser respeitado, pois para Montaigne (1972, p. 81), “É bom que faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos”.

Começa a se evidenciar que as MA centram-se no estudante, sendo protagonista de sua própria aprendizagem. Nesta empreitada, para que eles sejam proativos, a partir dos objetivos traçados, as metodologias precisam ser definidas para que estes sejam alcançados, e devem envolver de maneira cada vez mais complexa os discentes, para que sejam criativos e capazes de tomar suas próprias decisões, bem como avaliar os resultados. Vemos que para esta conquista será necessário que experimentem variadas possibilidades dessa proatividade.

Diante disso, enceta-se que as MA baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, pela vivência de experimentações reais ou simuladas, forçando encontrar soluções e resolvê-las com sucesso, em meio a desafios provenientes de atividades precípuas da prática social, em contextos diversificados.

Tudo o que é planejado (desafios, atividades, recursos...) pode e deve ser acompanhado e avaliado com o suporte das tecnologias. Quando isso acontece, poderá contribuir na mobilização de competências almejadas e de toda ordem (das emoções, do intelecto, pessoal e comunicacional). Para tanto, é necessário pesquisar, avaliar fatos, emitir pontos de vista díspares, escolher, arriscar-se algumas vezes, aprender pela descoberta, sair de sua zona de conforto e encarar situações mais complexas. No entanto, não devem fazer isso sozinhos, pois para que tudo isso faça sentido, visando formar os estudantes, deve ter o acompanhamento de profissionais com experiência, tornando os processos conscientes, estabelecendo conexões despercebidas, para a superação mais rápida de episódios que surjam, estando preparados para confrontar-se com outras novas possibilidades.

Aproximar as aprendizagens do dia a dia, da vida pessoal e social dos estudantes, pode ser uma atitude muito valiosa, e as MA devem ser como um ponto de partida para possíveis avanços em processos mais evoluídos de reflexão, de cognição integrativa e de construção de novas práticas.

Para que essas conquistas possam se efetivar com êxito para o alcance da aprendizagem discente, acreditamos que alguns elementos podem ser essenciais, a saber: criar desafios, atividades e jogos que frutifiquem competências importantes a cada fase que surgir,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

recompensando para estimular mais e alcançar melhores resultados, inclusive por meio do trabalho produtivo em grupos e reconhecendo cada aluno, aparatados pela utilização das tecnologias mais apropriadas nesse processo.

Sobre isso, Mitri et al. (2008) esclarece que será utilizando estratégias de problematização para o alcance de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem e motivando o estudante, que ele poderá examinar, refletir, relacionar a sua história e dar novo significado às suas descobertas. Esse é o fundamento das MA, propiciando também que os discentes se informem e produzam conhecimento, visando encontrar soluções para dificuldades e promover o seu autodesenvolvimento.

Quando o aluno engaja-se com relação às novas aprendizagens, buscando maior compreensão, conforme sua escolha e interesse, poderá ampliar suas chances de ter sucesso, exercitando a liberdade e autonomia para tomar decisões nas mais variadas situações que vivenciar e, assim, preparar-se para viver com maestria os desafios da vida cotidiana.

Assim sendo, a palavra de ordem das MA é autonomia, devendo educar os estudantes sob essa frente. Essas ações representam um ato político no que se refere à formação profissional e ato político pedagógico, no que tange a formação de professores.

Acreditamos que as questões apresentadas no início dessa sessão, foram amplamente contempladas nesta reflexão, ajudando-nos a entender o que são as MA, como possibilitá-las aos estudantes e como os professores precisam propiciar que estes, de maneira autônoma, se autodesenvolvam e amadureçam, e que, como processo, deve ser conduzido a fim de que seja proporcionada uma formação crítica.

Mas é importante frisar que as MA estão intimamente relacionadas com o ideário de filósofos, educadores e estudiosos há mais de cinco séculos, constituindo-se como um processo na idade moderna, bem mais antigo do que poderíamos imaginar.

Na sessão que segue, nos deteremos em apresentar importantes abordagens teóricas centradas na pedagogia de grandes educadores, constituindo-se como os fundamentos das MA, preconizadas por Comênio (1966), Rousseau (2004), Pestalozzi (2008) e Freinet (1998), educadores além de seu tempo.

Abordagens teóricas das Metodologias Ativas

Nesta sessão que se segue, vamos caminhar na direção de nosso segundo objetivo de pesquisa que é refletir sobre as MA sob a ótica de educadores consagrados acerca da prática docente.

Nossa principal discussão neste artigo, centra-se em refletir sobre importantes abordagens teóricas que norteiam o uso das MA visando (re)significar a prática do professor e intensificar o papel mais ativo dos estudantes nos processos de ensinar e aprender. O que abordamos inicialmente, pretendeu fazermos as devidas articulações com abordagens teóricas que apresentaremos a seguir, fundamentos teóricos que se consagraram e que usaremos para justificar as dimensões das MA.

Comênio

Conhecido como o pai da Pedagogia moderna, Comênio tinha a metodologia de ensino como algo fundamental para o processo educativo (GOMES, 1966; NARODOWSKI, 2001), registrando suas ideias em sua obra mais imponente, a Didática Magna (1649), também conhecida como Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, asseverando com clareza que a metodologia de ensino deve ser amplamente assumida pelos docentes na condução de suas ações nas instituições escolares.

São muito claras as intensões metodológicas de Comenius em Didática Magna. A sua didática é como um marco no que se refere a apropriação pedagógica da ideia de método, sendo definida como o Discurso do Método da educação (CAULY, 1999).

O ensino que Comênio propõe, deve centrar-se na ordem imutável das coisas, ou seja, deve estar em perfeita harmonia com as leis universais da natureza, derivada de Deus (o pai da natureza), servindo a todas as disciplinas de estudo, atendendo a momentos e contextos e, em imitação a ordem natural, conduzir os discentes a qualquer altura do saber.

Para ele, o emprego do método natural (e gradual) na metodologia de ensino dos professores, tornaria bem mais fácil e rápida a aprendizagem, do que empregando métodos confusos, já que seguiria a própria ordem da natureza, sendo “essencial que a pedagogia possa ser exposta de forma pedagógica para uso de todos” (COMÊNIO, 1966, p. 184). Seguir uma “ordem natural” (gradação natural) era muito importante para ele, pois os meios e a inclinação são condição suficiente para que sejam conservadas as criaturas, concorrendo para a manutenção da plenitude do universo

Efectivamente, o que é que faz com que o mundo seja o mundo e se mantenha em sua plenitude? Sem dúvida, o facto de que cada criatura, segundo a prescrição da natureza, permanece escrupulosamente dentro dos seus próprios limites; esta manutenção da ordem particular conserva a ordem do universo [ênfase adicionada] (COMÊNIO, 1966, p. 181).

Implica, pois, em progressão gradual, evitar passar às coisas que vêm à frente, antes que se tenham “consolidado com o necessário cuidado as coisas que estão primeiro” (COMÊNIO, 1966, p. 237). Há uma valorização por Comênio das fases da criança em seu processo de aprender, devendo segui-las, como em uma seriação, muito comum no ensino proposto em nossos dias. Por isso, haveria uma transformação natural de cada coisa, sem por em risco a harmonia da criatura em face de seu fim, de seu meio e de sua inclinação, a fim de não comprometer a harmonia geral de cada uma delas com todas as outras.

Vemos que para tal fim, o professor é fundamental, que por seguir o *modus operandi* da natureza, poderia recompor a ordem perdida desde a “queda” do ser humano. Este seria como um replicador dos conhecimentos engendrados e autorizados pelos filósofos ou estudiosos da “sociedade dos homens doutos” (COMÊNIO, 1966, p. 471), implicando em ser um sábio professor, sem que sua fala fosse desprovida de qualquer valor.

Um outro aspecto na Magna providência de Comênio era o fato de privilegiar os sentidos como base da experiência, para a conformação do espírito, sendo que “[...] o verdadeiro método de formar adequadamente os espíritos consiste precisamente em que, primeiro, as coisas sejam apresentadas aos sentidos externos, aos quais impressionam imediatamente” (COMÊNIO, 1966, p. 412). Fica claro como este pensador defendia a experiência como fonte do conhecimento, por acreditar no empirismo (CIVAROLO, 2008), forte escola do pensamento filosófico nos séculos XVII e XVIII.

Podemos perceber que as ideias de Comênio sobre o ensino, pelo emprego do método natural que valorizava as fases de desenvolvimento dos sujeitos, bem como das experiências como fonte do conhecimento, colocam a Didática Magna como uma fonte que propugna as práticas das MA.

Rousseau

Rousseau (1712-1778) é o teórico da democracia liberal, atestado em sua obra “Contrato Social” (1762), mas também é um teórico da pedagogia, atestado por “Emílio ou da educação” (1762), que se apresenta como um tratado de pedagogia que vem refletir sobre a arte de formar o indivíduo, dotando-o de uma individualidade pacientemente construída.

Em Rousseau (2004), os elementos que subsidiam a concepção de educação da criança devem vir da natureza humana (desenvolvimento biológico, psicológico, social, mental); dos homens (os usos que nos ensinam a fazer do desenvolvimento integral) e das coisas (nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam) e amarra dizendo que “Tudo o que não

temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROSSEAU, 2004, p. 10). Para ele, a criança está sempre aberta à aprendizagem, e é na infância o momento mais propício para isso. No *Emílio ou da educação*, Rousseau procurava relacionar os fundamentos da democracia liberal (sistematizada no Contrato social) com os fundamentos da educação das novas gerações.

Rousseau apresenta dois sentidos de ‘homme’ na sua obra (homem natural e homem civil), no entanto queremos reforçar o homem natural, este significando o homem primitivo, que se encontra em um estágio anterior à sociedade e ao plano histórico da humanidade, que vive em comunidade entre seus semelhantes, avançado em atos de civilidade, como a bondade, a sensibilidade e o caráter reto, construindo um homem autêntico, que apresenta todas suas potencialidades como indivíduo e todo seu engenho como ser no mundo, real e concreto.

Vemos o quanto Rosseau privilegiava a formação do homem pela educação da natureza, vista como o primeiro mestre. Neste processo, o sujeito precisava realizar uma intensa sondagem de si mesmo, visando ao autoconhecimento e ao autocontrole de suas emoções, sentimentos e potencialidades. Tal sondagem representa o sentido de prospecção de suas virtudes naturais, marcadas nele pela Natureza, servindo como guia para as ações humanas, pois como bem disse, “exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles” (ROUSSEAU, 2004, p. 130).

No exercício das práticas pedagógicas, conteúdos devem ser socializados visando construir novos conhecimentos e não apenas para memorizá-los e às lições “[...] devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos (ROUSSEAU, 2004, p. 101)”.

Por fim, para Rousseau a educação tem forte influência no crescimento do aluno, já que sua aprendizagem é racional e independente, e tal aprendizagem só é adquirida pela experiência (experiência natural).

Pode até não parecer, mas as ideias de Rosseau se entrelaçam com as possibilidades que as práticas pedagógicas das MA propõem, privilegiando o trato e o cuidado com os sujeitos aprendentes, valorizando as emoções, já que para ele, para alguém tornar-se cidadão de bem, deveria ter contato com essas emoções, a fim de que a razão pudesse prevalecer. Dessa forma, em seu ideário, privilegia a formação humana pelo convívio social, deixando “livre” o discente, mas aguçando suas potencialidades e capacidades, a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira natural e saudável.

Pestalozzi

Foi entre os séculos XVII e XVIII, que o pedagogo e educador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) realizou sua prática de ensinar, tornando-se depois uma teoria pedagógica, tendo sido dirigida às crianças pobres moradoras da aldeia de Stans e Iverdon (Suíça). No edifício de um antigo convento de freiras, ele ensaiou sua teoria, desejando tornar essas crianças, estudantes ativos, atentos, dispostos e obedientes para com as atitudes exteriores. Em seu sistema de ensino mútuo, as crianças mais talentosas ensinavam as crianças menores.

Conhecido como o pedagogo da educação popular, Pestalozzi sistematizou uma concepção de educação escolar completa ou integral de ordem mental, moral e física, observando a própria existência da criança, suas necessidades diárias e vida comunitária, fazendo-o sempre de maneira animada. Suas convicções sobre a educação escolar da criança das classes populares objetivava ser construída sobre a totalidade viva das relações familiares em toda sua extensão humana e social.

A criança concebida por Pestalozzi precisaria na fase da infância cultivar, na prática, os sentimentos da vida em comum e, ao mesmo tempo, desenvolver equilibradamente suas primeiras faculdades, habilidades, sentimentos (justiça e solidariedade), noções civis (direito e deveres) e exercícios de autodomínio, para imediata aplicação nas condutas diárias.

Ele considerava que a intuição era uma faculdade própria do espírito humano e devia atuar como fundamento de todo conhecimento produzido com as impressões sensíveis das coisas, uma pedagogia que deveria assentar-se na própria atividade do espírito humano, manifestando-se pela intuição porque “tudo isso que a juventude aprende deve ser fruto da sua própria atividade, uma criação viva que ela produz por si própria” (PESTALOZZI, 2008, p. 159).

A pedagogia proposta por Pestalozzi foi sistematizada em um momento denominado de “emergência de contraculturas pedagógicas” (TROGER & RUANO-BORBALAN, 2015). Diante disso, o que ele propunha era possibilitar ao aluno atividades que o permitissem viver ativamente as propostas pedagógicas, em constante movimento, falante, de maneira autônoma e ativa, já que o aluno era para ele uma força ativa e ponto central de todas as ações docentes. Assim, tudo deveria ser feito dentro do ritmo da criança, em conjunto com elas, pois tudo o que ela aprende é resultado da sua própria atividade.

Portanto, para que ocorra a educação popular de Pestalozzi, o educador precisa considerar o conhecimento que o aluno traz de suas vivências sociais, e deve envolvê-lo no processo, já que a experiência sensível é o concreto da pedagogia pestalozziana, aproximando-se do ideário das MA no que tange aos sujeitos aprendentes.

Freinet

O francês Célestin Freinet, em sua vasta obra, tem sua teoria e práxis pedagógicas baseadas em métodos ativos, por meio de uma nova pedagogia assumidamente popular, alicerçada no trabalho.

Foi influenciado pelo pensamento Rousseniano a respeito do reconhecimento da natureza peculiar infantil, contribuindo para a sua ponderação acerca da defesa da autonomia e da livre expressão.

Para ele, “A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida” (FREINET, 1998, p. 7). Após dizer isso, compara a formação humana com o trabalho de um jardineiro prudente que cuida e prepara o fruto que virá. Da mesma forma, se os homens raciocinarem sobre a formação dos seus filhos, restabelecerão de maneira valorosa o verdadeiro ciclo da educação: “[...] escolha da semente, cuidado especial do meio em que o indivíduo mergulhará para sempre as suas raízes poderosas, assimilação pelo arbusto da riqueza desse meio (1998, p. 7). Com isso, a cultura construída em torno desse fruto (o aluno/a criança), será como uma “flor esplêndida”, amadurecida para o futuro.

Nessa perspectiva, Freinet propunha um novo trabalho pedagógico, defendendo o conceito psicológico de trabalho-jogo, fundamentado no objetivo concreto do trabalho, construindo um conhecimento sensível, realizado de maneira lúdica, baseado na necessidade natural na psicologia do educando.

Uma de suas propostas foram as aulas-passeio, que consistia em uma pequena expedição, momento em que as indagações, opiniões e impressões dos estudantes eram expressas e discutidas em livres textos, para depois serem registradas em um diário (chamado de livro de vida), ferramenta usada para a livre expressão e reflexão autônoma da criança. Essas produções discentes e docentes, que consistiam na livre escrita e de pesquisa, constituíam o próprio material didático, muito importante para Freinet, já que os manuais escolares eram vistos como ferramenta central da separação escolástica entre vida e realidade (FREINET, 1998).

Seu ideário, pela construção pedagógica da autonomia do trabalho livre, da livre expressão, da pesquisa autônoma, são expressões mais consistentes para o espaço escolar que aquelas decorrentes do modelo escolástico, que a nosso ver, deveria ser abolido e reorganizado a partir dessa nova lógica.

Na defesa do caráter científico de sua pedagogia crítica, Freinet a esclareceu como uma teoria formulada de maneira objetiva, que se baseia em um empirismo experimental, pela descoberta do educando, fundamentado conceitualmente pela construção da autonomia através do trabalho (FREINET, 1998), constituindo-se como um método natural conforme às necessidades, instintos, interesses, anseios e motivações do educando.

Assim, vemos como Freinet acreditava na construção de uma escola pelo trabalho cooperativo e popular, vista como moderna e do futuro, feliz e aberta, que pudesse emergir aprendizagens significativas de maneira efetiva, ficando claro o encadeamento entre as ideias freinetianas e a abordagem das MA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos ao longo desta pesquisa, as MA são baseadas em maneiras criativas e críticas de desenvolvermos o processo de aprender, vivenciando experiências reais ou simuladas, a fim de encontrar soluções para situações comuns da prática social, em variados contextos, pois já não cabe mais na prática docente sequências didáticas feitas mecanicamente, provenientes apenas da elucidação teórica do professor para a compreensão de tudo que é ensinado, com estudantes passivos na maior parte do tempo.

Vimos também que as MA não são tão novas quanto talvez imaginávamos, haja vista tratar-se de uma abordagem fundamentada em teorias ou outras abordagens já consagradas por estudiosos da educação, como vimos claramente nesta reflexão. Muitos professores já se utilizam de variadas estratégias no processo de ensinar, apesar de nem todos compreenderem seus fundamentos e do quanto podem implicar na aprendizagem dos estudantes.

É importante frisar que, assim como as teorias nem sempre respondem por todas as questões do dia a dia dos estudantes, metodologias utilizadas no processo de ensino não serão a tábua de salvação da educação, por não ter garantias de eficácia, nem sempre transformando o mundo ou a educação. Qualquer metodologia que professores decidam utilizar, poderá produzir os resultados almejados se, houver planejamento, compreensão de quem são os sujeitos envolvidos neste processo, considerar as suas particularidades e fases, para assim

criar objetivos direcionados a eles, compreendendo que metodologia melhor se adequa ao perfil de seus estudantes.

Por fim, quando a sala de aula se (re)significa, tornando-se um espaço de interação entre todos e o conhecimento, debatendo temas, incutindo a curiosidade, o ato de questionar sem aceitar passivamente o que dizem, as dúvidas, respeitando a posição de outros, sendo empáticos e criativos, poder-se-á contribuir para um maior protagonismo e o desenvolvimento da autonomia discente, premissa das MA e das abordagens estudadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANDRÉ, M. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

CAULY, O. **Comenius: o pai da pedagogia moderna**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CIVAROLO, María Mercedes. **La Idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2008.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Publicada originalmente em 1947.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, J. F. **Introdução**. In Comênio, Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

HOUAISS, **Dicionário Eletrônico**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/Didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1991.

MITRE, S. M.I; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDIDE MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A.I. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciências e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>>. Acesso em: 11 de mai. 2019.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: Editora Abril, 1972.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001.

PESTALOZZI, J. H. **Ecrits sur la Méthode: Tête, coeur, main (Volume I)**. Le-Mont-sur-Lausanne: LEP Editions, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Oder José dos. A organização do processo de trabalho pedagógico. In: **Anais da IV Conferência Brasileira de Educação**, n. 1. Goiânia: Cortez e Moraes, 1986, p. 408-411.

TROGER, V; RUANO-BORBALAN, J. C. **Histoire du système éducatif**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2015.