




ORIGENS, CONCEITOS E PROPÓSITOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

ORIGINS, CONCEPTS AND PURPOSE OF ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES

ORÍGENES, CONCEPTOS Y FINALIDAD DE LAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

 **Ronaldo Lasakowsitck**
Doutor em Educação
São Paulo, São Paulo – Brasil
rolasza@gmail.com

A
R
T
I
G
O

Resumo: Este artigo foi construído por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental com o propósito de apresentar a origem do conceito de metodologias ativas de aprendizagem. Para essa investigação foram selecionados artigos, livros e documentos de regulamentações educacionais nos quais foram citadas as expressões “metodologias de ensino”, “metodologias ativas” e/ou “metodologias ativas de aprendizagem”, acompanhadas de “origem”, “conceitos” e “propósitos”. Objetivando construir uma linha de tempo sobre conceito de metodologias ativas de aprendizagem (MAA), foram selecionadas as apreciações de teóricos que se envolveram com os princípios da MAA antes de receberem essa nomenclatura (Decroly *apud* Dubreucq, 2010); (Dewey, 1973); (Teixeira, 2000); (Freire, 1996, 2002). Ao se correlacionar à linha histórica dos preceitos da MAA com os seus princípios pedagógicos e didáticos definidos pelos teóricos modernos e contemporâneos, entendeu-se que as MAA já existem há séculos dentro do processo educacional; e que são consideradas como metodologias essenciais para estimular o aprendizado – ou não –, de acordo com as necessidades sociais, econômicas, políticas, históricas, culturais de cada época, uma vez que a educação sempre é considerada a ferramenta de mudança e que molda a sociedade. E, por isso, encontramos na contemporaneidade uma discussão ampliada, regulamentada por documentos orientadores educacionais, sobre o emprego de MAA nas escolas, bem como na formação inicial e continuada de docentes.

Palavras-chave: metodologia ativa de aprendizagem; formação docente; metodologia de ensino e aprendizagem.

Abstract: This article was built through a bibliographical and documentary research with the purpose of presenting the origin of the concept of active learning methodologies. For this investigation, articles, books and documents of educational regulations were selected in which the expressions "teaching methodologies", "active methodologies" and/or "active learning methodologies", accompanied by "origin", "concepts" and "purposes". Aiming to build a timeline on the concept of active learning methodologies (ALM), the assessments of theorists who were involved with the principles of ALM before receiving this nomenclature were selected (Decroly *apud* Dubreucq, 2010); (Dewey, 1973); (Teixeira, 2000); (Freire, 1996, 2002). By correlating the historical line of the precepts of the ALM with its pedagogical and didactic principles defined by modern and contemporary theorists, it was understood that the ALM have existed for centuries within the educational process; and that are considered as essential methodologies to stimulate learning – or not –, according to the social, economic, political, historical, cultural needs of each time, since education is always considered the tool of change and that shapes the society. And, therefore, we find in contemporary times an expanded discussion, regulated by educational guiding documents, on the use of ALM in schools, as well as in the initial and continued training of teachers.

Keywords: active learning methodology; teacher training; teaching and learning methodology.

Resumen: Este artículo fue construido a través de una investigación bibliográfica y documental con el propósito de presentar el origen del concepto de metodologías activas de aprendizaje. Para esta investigación se seleccionaron artículos, libros y documentos de normativas educativas en los que las expresiones “metodologías de enseñanza”, “metodologías activas” y/o “metodologías activas de aprendizaje”, acompañadas de “origen”, “conceptos” y “fines”. Con el objetivo de construir una línea de tiempo sobre el concepto de metodologías activas de aprendizaje (MAA), se seleccionaron las valoraciones de teóricos que estuvieron involucrados con los principios de MAA antes de recibir esta nomenclatura (Decroly *apud* Dubreucq, 2010); (Dewey, 1973); (Teixeira, 2000); (Freire, 1996, 2002). Al correlacionar la línea histórica de los preceptos del MAA con sus principios pedagógicos y didácticos definidos por teóricos modernos y contemporáneos, se entendió que los MAA existen desde hace siglos dentro del proceso educativo; y que son consideradas como metodologías esenciales para estimular –o no– el aprendizaje, según las necesidades sociales, económicas, políticas, históricas, culturales de cada época, ya que la educación siempre es considerada la herramienta de cambio y que moldea la sociedad. Y, por tanto, encontramos en la contemporaneidad una discusión ampliada, regulada por documentos orientadores educativos, sobre el uso de las MAA en las escuelas, así como en la formación inicial y continua de los docentes.

Palabras clave: metodología de aprendizaje activo; formación de profesores; metodología de enseñanza y aprendizaje.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

LASAKOSWITCK, Ronaldo. Origens, conceitos e propósitos das metodologias ativas de aprendizagem. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 63, p. 1-21, e23450, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23450>.

Um percurso histórico

Considerando o intuito do dito de Sócrates “conhece-te a ti mesmo” cuja essência era encontrar e formar o homem político e habitante da polis. Torna-se primordial, então, entender a gênese das metodologias de aprendizagem ativas (MAA) na educação, com vistas a compreender de onde vem essa necessidade de se fazer uso de diferentes métodos para consolidar a educação.

A questão que ressalta neste artigo “metodologias ativas de aprendizagem é um conceito novo, ou seja, é uma proposta da contemporaneidade?”. Nesse sentido, o texto objetiva investigar as origens dos princípios do que se nomeia metodologia ativa de aprendizagem, buscando comprovar que elas funcionam além da transmissão de conhecimentos ou conteúdos – elas estão literalmente agregadas às alteridades, necessidades e demandas de cada sociedade.

Voltando à história da educação grega antes da era de Sócrates, entre os séculos XV e VII a.C, toda compreensão do mundo fundamentava-se na tradição mitológica, da qual emerge o conceito Aretê¹. Este é o momento da educação homérica que não busca responder questões específicas como ‘como surgiu o mundo?’, ‘de onde vêm os seres humanos?’. Dessa forma, as respostas das questões sem explicações do mundo são dadas fundamentadas em crenças, ou seja, nos mitos. Segundo Vieira (2018, p. 169),

Nesse sentido, o mito é, portanto, uma produção coletiva, na qual as pessoas que vivem em sociedade e compartilham de certos arquétipos, que são aceitos e assimilados por um grupo de indivíduos, constituem, assim, o seu *éthos*, por meio das explicações de mundo, tais como origem do universo e origem da natureza, porém sem um questionamento crítico destas explicações, contribuindo para a “invenção das tradições”.

Os mitos se transformam em discursos transmitidos para as próximas gerações via senso comum concretizado pelas normas, valores e comportamentos. Nesse sentido, as obras de Homero são as ‘cartilhas’, ou a ferramenta, para se ensinar a ser um cidadão ideal naquela civilização, e a metodologia usada para que esse ato educativo acontecesse era a transmissão oral.

A abordagem Aretê foi gradativamente substituída quando os filósofos começam a contestar a verdade dos mitos – nem tudo que se observava do mundo real podia ser explicado via eventos mitológicos. Os filósofos assumem um papel pedagógico importante na sociedade ateniense, pois eles passam a formar os homens que desejam fazer parte da sociedade política,

¹ A palavra Aretê normalmente é traduzida como virtude, mas pode significar excelência, conhecimento ou coragem. Segundo Homero, ela está associada à força dos Deuses.

tornando-os capazes de responder questões e participar de debates com suas próprias descobertas.

No século V a.C, inicia-se o sistema educacional denominado Paideia que dá origem a primeira metodologia de aprendizagem ativa a ser ter registro conhecida como maiêutica. Sócrates é o filósofo precursor dessa proposta, cuja base é colocar seus aprendizes em dúvida. Tentar alcançar a verdade por meio de perguntas. Um dos ditames de Sócrates expõe exatamente que é na dialética entre a pergunta e a resposta que se encontra o caminho da verdade. A maiêutica consiste em:

[...] transmitir um saber pronto e acabado, mas fazer com que o outro indivíduo, seu interlocutor, através da dialética, da discussão no diálogo, dê à luz a suas próprias ideias. [...]. A dialética socrática opera inicialmente através de um questionamento das crenças habituais de um interlocutor, interrogando-o, provocando-o a dar respostas e a explicar o conteúdo e sentido dessas crenças. Em seguida, frequentemente utilizando-se de ironia, problematiza essas crenças, fazendo com que o interlocutor caia em contradição, perceba a insuficiência delas, sintam-se perplexo e reconheça a sua ignorância. [...] A partir daí o indivíduo tem caminho aberto para encontrar o verdadeiro conhecimento (episteme), afastando-se do domínio da opinião (doxa). (MARCONDES, 2008, p. 48 *apud* VIEIRA, 2018, p. 177).

Todo sistema educacional conhecido como Paideia objetivava a aprendizagem integral para a formação do homem-cidadão² por meio do desenvolvimento do pensar, raciocinar, refletir e sintetizar – *episteme*; do sentir, ter empatia, conhecer e saber lidar com as próprias emoções – *éthos*; e, do fazer, agir praticar, aplicar, transferir e transformar – *práxis*. Sendo assim, pode-se entender que a metodologia já era ativa (FAVA, 2020). A metodologia que buscava a formação do indivíduo integralmente por meio de competências e aprendizagens efetivas, uma vez que os discípulos (alunos) estudavam, dialogavam, discutiam, refletiam, transformavam os conhecimentos contemporâneos àquela sociedade para interferirem naquela sociedade utilizando os três pilares – *episteme*, *éthos* e *práxis*³.

Apesar dos esforços de Aristóteles e Platão em buscar fazer o homem se apropriar da argumentação baseados na verdade, havia a resistência dos filósofos conhecidos como sofistas, que estavam disponíveis a preparar os cidadãos para ganhar as discussões, por uma quantia de dinheiro, independente do contexto e tempo em que aqueles homens estavam inseridos. E, dando um salto temporal, no passar dos séculos, a educação passou a servir como “ferramenta

² O termo usado “homem-cidadão” refere-se somente os homens livres, de pai e mãe ateniense, maiores de 18 anos e nascidos na cidade. As mulheres, crianças, escravos e estrangeiros não desfrutavam de nenhum tipo de participação política.

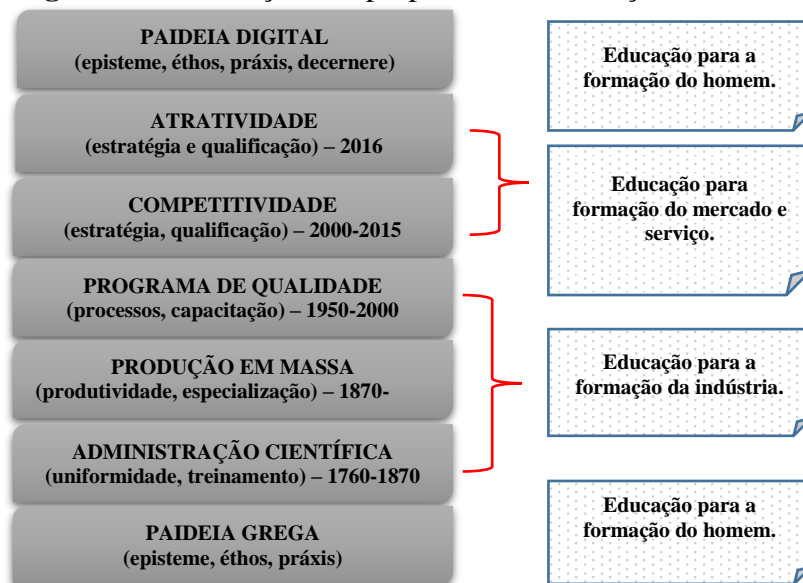
³ Episteme, segundo o dicionário Aurélio online Dicio, é o “Conhecimento real e verdadeiro, de caráter científico, que se opõe a opiniões insensatas e sem fundamento, muito empregado na filosofia grega ou no platonismo. Éthos é a “Característica comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade”, e Práxis significa “Utilização de uma teoria ou conhecimento de maneira prática. Tipo de conhecimento que se volta para as relações sociais, para a sociedade, para o âmbito político, econômico e moral”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>.

de treinamento para o desenvolvimento econômico, industrial, político e tecnológico” (FAVA, 2020, p. 97).

As metodologias ficam denominadas de metodologias de ensino, literalmente centradas no professor que é o detentor do conhecimento. Como se deseja um cidadão que esteja apto para contribuir com seu trabalho e esforço para a sociedade industrial e de serviços, a escola e o professor tomam para eles metodologias e criam currículos que sejam focados no conteúdo quantitativo. Observa-se pelo passar dos séculos que a educação fica atrelada a formar o cidadão para a sociedade. Esta sociedade será moldada seguindo as evoluções tecnológicas, políticas, sociais, históricas, culturais e econômicas. Para efeito de construção do currículo educacional dos centros educacionais, as leis e resoluções respeitam aquelas necessidades, sempre se norteando pelos parâmetros de desenvolvimento e manutenção do país.

Deixou-se a Paideia grega que produzia o homem para atuar na sociedade como um pensador e argumentador dos assuntos importantes para entender o homem e passamos, durante o período da idade média para o homem que reproduz o conhecimento, sem refletir sobre ele. Com o advento da revolução industrial no século XIX, a educação passa a ser a aliada na preparação do cidadão para produzir e se especializar em um determinado produto. Para a economia e o mercado o que importa é a produção em massa, por isso, o homem não precisa conhecer o todo, mas a parte em que ele interfere. Os estudos evoluem para a importância do homem no processo de produção, e assim sendo, o capital humano passa a ser percebido.

Adentra-se o século XX e as competências para desenvolver o trabalho para o mercado de serviço torna-se essencial. Nesse século, a escola começa a moldar o conhecimento do homem para atingir habilidades como competitividade e atratividade. A escola precisa qualificar o profissional para atuar com o humano. Essa ação requer revisitar as metodologias porque não existe um único padrão quando se pensa em formação do homem. Por isso, ou devido aos vários processos de adequação da educação ao momento social, político, econômico, histórico e cultural, que ao adentrarmos ao século XXI, precisa-se retomar a Paideia grega, mas desta vez com metodologias e tecnologias atualizadas. É primordial educar o homem para a formação do cidadão que vive numa sociedade conectada e que tem acesso a tudo no toque de um dedo. O conceito é educar para o mundo.

Figura 1 - A evolução dos propósitos da Educação

Fonte: Adaptação de Fava, 2020.

Fava (2020) apresenta o conceito Paideia Digital para se referir à metodologia de aprendizagem ativa subsidiada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação aclamada a partir do final do século XX, viabilizando uma educação para o desenvolvimento de competências e aprendizagem afetiva e efetiva, sempre colocando o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. A mesma proposta que emanava na Paideia grega, “[...] a vontade de evoluir, prosperar, educar, pois [os gregos] entendiam que, se cuidassem bem de suas futuras gerações, melhorariam a vida da coletividade e teriam um futuro equilibrado, plácido e assegurado [...]” (FAVA, 2020, p. 97). E isso se daria se a educação permitisse que os cidadãos desenvolvessem habilidades necessárias para atingir a autonomia de tomada de decisões.

Antes de se pensar em Paideia Digital (FAVA, 2020), e ainda no final do século XIX e durante o século XX, encontram-se alguns pensadores da educação apontando o caminho de uma educação que fizesse uso de novas metodologias, cujas propostas seriam colocar o estudante como protagonista do processo.

A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a “Escola Alegre” de VITORINO DE FELTRE (1378-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas foi só no início do século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores. [...] (GADOTTI, 1999, p. 142).

Decroly (1859 – 1952) é um dos precursores dos métodos de aprendizagem ativos, que propunha fazer com que o estudante conduzisse o seu próprio aprendizado, e desta forma

atingisse o ‘aprender a aprender’, uma das habilidades preconizadas nos documentos oficiais da educação como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposta pedagógica de Decroly é nomeada como método global e centros de interesse. Ele entendia que as crianças apreendiam o mundo com base na visão de todo e que com o passar do tempo, a idade ideal, os conhecimentos adquiridos se compartilhariam e se organizariam. Segundo Decroly (*apud* DUBREUCQ-CHOPRIX; FORTUNY, s/d, p. 4), a criança tem o espírito observador apurado, e faz as descobertas no tempo dela. Nesse sentido, ele acrescenta que as crianças apreendem no coletivo, compartilhando os conhecimentos e colocando-os em prática. Nessa descrição aparece o sentido da proposta pedagógica conhecida como centro de interesse. Este é o local onde as crianças se organizam segundo a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo e, tão importante quanto, decidem os temas que querem estudar.

La psicología globalista Decroly, que un siglo de investigación ha confirmado, permite partir de los temas propuestos por los mismos niños, con la condición de que el maestro sepa qué técnicas, qué nociones, qué referencias es conveniente introducir en cada momento favorable⁴ (DUBREUCQ-CHOPRIX; FORTUNY, s/d, p. 3).

O interesse é outro conceito prescrito por Decroly, sendo assim, a criança deve sentir a necessidade de compreender algo. Essa necessidade levará ao interesse, que, conseqüentemente, levará a criança ao conhecimento. O método elaborado por Decroly colocado em prática em sua escola em 1907, “[...] *Ecole de l'Ermitage, centro experimental de reconocido prestigio internacional que nace bajo el lema: «école pour la vie et par la vie».* Ahí Decroly introduce los centros de interés y va perfilando su teoría sobre la globalización en la enseñanza” (DUBREUCQ-CHOPRIX; FORTUNY, s/d, p. 1); que preconiza três características: a observação, a associação e a expressão. Esses atributos serão entendidos na contemporaneidade como elementos fundantes das MAA, porquanto a observação instiga a criança para se engajar no processo de conhecimento e a associação permite que a criança, depois de envolvida, consiga estabelecer o onde e quando aquele aprendizado se aplica. Uma vez consolidado esse processo, a criança realiza a apreensão do conhecimento, ao ponto de ela compartilhar com seus parceiros esse aprendizado de forma fluida.

Decroly (*apud* DUBREUCQ-CHOPRIX; FORTUNY, s/d, p. 3) orientava que a escola devia educar para a vida, preparando homens e mulheres para se integrarem à sociedade, engajando-os na construção de uma sociedade melhor. Assim, liberdade e responsabilidade

⁴A psicologia globalista Decroly, que um século de pesquisas confirmou, permite partir dos temas propostos pelas próprias crianças, desde que o professor saiba quais as técnicas, quais noções, quais referências devem ser introduzidas em cada momento favorável. (Tradução minha).

definem uma organização dentro da qual cada um se esforça para ser um membro consciente e útil da comunidade. Entende-se que a escola tem como seu primeiro objetivo a formação dos cidadãos para a democracia e isso somente é atingido se a prática escolar for democrática. Aqui é notável a retomada da Paideia grega, a preocupação da formação integral do homem para poder atuar na sociedade discutindo e intervindo, de forma proveitosa, em temas atuais.

John Dewey (1859-1952) viveu nos Estados Unidos da América do Norte, doze anos antes de Decroly. A teoria de Dewey é chamada de educação progressiva que visava educar a criança como um todo: física, mental e intelectualmente. Ele também é um precursor das metodologias de aprendizagem ativas da atualidade. O princípio de sua metodologia é proporcionar o aprendizado por meio de tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganham destaque no currículo e as crianças passam a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Esse é um dos pontos de convergência das propostas de Decroly e Dewey. Decroly (*apud* FERREIRA, 2010, p. 14) inseria os estudantes “em um ambiente conhecido como escola-oficina” e nesse local elas trabalham com elementos reais, usados do dia-a-dia. Dewey, por sua vez, criou a escola-laboratório a fim de estreitar a relação teoria e prática. Ele propunha reproduzir a comunidade em miniatura, apresentando para a criança o mundo de um modo simplificado e organizado e, aos poucos, a levava à concepção do mundo mais complexo. Sendo assim, o objetivo da escola deveria ser ensinar a criança a viver no mundo.

Quando compreende a educação como um processo que auxilia o desenvolvimento integral, Dewey dedica à escola o papel de reproduzir a comunidade em miniatura, apresentar o mundo de um modo simplificado e organizado. Segundo Dewey, a escola não deve educar, ensinar a criança para a vida e sim ensinar as crianças a viver no mundo. Assim Dewey formula um novo ideal pedagógico, ou seja, ensinar pela ação. A escola para Dewey é lugar para a experiência concreta da vida (FREY, s/d, p. 4).

Ambos os pensadores apontavam para um fazer pedagógico prático e útil e para isso acontecer era necessário uma escola democrática, portanto, as decisões no coletivo eram prioridade. A escola, por conseguinte, deveria proporcionar práticas conjuntas promovendo situações de cooperação. Ao se observar os documentos reguladores da educação na atualidade, os conceitos de trabalho coletivo, cooperação e ações democráticas estão alinhados e destacados como práticas proporcionadas pelo uso de métodos de aprendizagem ativas.

Anísio Teixeira (1900-1971), educador brasileiro, também se viu influenciado pelas concepções pedagógicas de seu mestre John Dewey. Ambos entendiam que o sistema escolar não acompanhava em tempo real as mudanças da sociedade. A escola não poderia continuar preparando os estudantes para um mundo que não existiria mais quando eles se tornassem

egressos. Os avanços tecnológicos, da ciência, os novos mercados, as novas relações desafiaram e continuam desafiando a escola. “Por tudo isso, a escola teve que deixar de ser uma instituição isolada, tranquila, do outro mundo, que era, para se impregnar do ritmo ambiente e assumir a consciência de suas funções. Se depressa marcha a vida, mais depressa há de marchar à escola.” (TEIXEIRA, 2000, p. 111).

Assim, Dewey e Teixeira compartilham a mesma questão ao dizer que o estudante passa muito tempo dentro da escola e, por isso, é essencial que a instituição o prepare para a realidade do mundo, acompanhando a evolução dos tempos. Por isso, a escola deve ser um espaço dinâmico de experiências. As intervenções desses estudiosos fomentam a retomada de mudanças na forma de oferecer o conteúdo para os estudantes. Há uma extensa discussão na mudança do método de aprendizagem deles. E, em todos esses casos, o foco do processo estava no aprendiz, privilegiando o aprendizado e não mais no professor, modificando a forma do ensino.

Ainda que Anísio Teixeira tivesse um foco educacional muito apurado na questão social – de que a escola deveria ser direito de todos os cidadãos, que deveria ser pública, laica, integral e obrigatória –, para que essa escola existisse, ela teria que beber nos fundamentos das MAA. Fato consumado quando criou a Escola Parque em 1950, comprometendo-se a uma educação integral e de qualidade. Teixeira ampliou a proposta do currículo das escolas públicas brasileiras utilizando-se das MAA, ou seja, os estudantes vivenciavam as necessidades da sociedade daquela época dentro do espaço escolar por meio de práticas. É sabido que “A escola integral proporciona a possibilidade de viver o que se vive em sociedade, a democracia nas relações interpessoais, as experiências educativas nas mais diversas atividades propostas que objetivavam o desenvolvimento humano” (FREY, s/d, p. 9).

Proporcionar experiências educativas que representem de forma controlada os problemas da sociedade evidencia uma mudança de paradigma metodológico. O método tradicional de ensino, cuja prioridade é transferir o conhecimento já obtido de forma passiva para o estudante, já não é mais eficaz. O estudante não pode ter uma postura passiva em relação às teorias apresentadas, ao contrário, ele deve tornar-se o protagonista desse processo de aprendizagem. E, para isso, ele deverá desenvolver habilidades, mostrar suas experiências, refletir, inferir e tomar decisões, ou seja, tornar-se o sujeito da aprendizagem, mediado por ele e pelos outros.

Paulo Freire, (1921-1997), teórico da educação, entra nessa discussão e busca levar os aprendizes à aquisição da autonomia durante o processo de aprendizagem, percebendo quem

eles são. Ele reafirma a necessidade dos educadores criarem as condições para a construção do conhecimento pelos educandos como parte de um processo em que professor e estudante não se reduzem à condição de objeto um do outro, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Segundo o autor, essa linha de raciocínio existe por sermos seres humanos e, dessa maneira, temos consciência de que somos inacabados, o que nos instiga a pesquisar, perceber criticamente e modificar o que está condicionado, mas não determinado, passando então a sermos sujeitos e não apenas objetos da nossa história. Segundo o pesquisador:

[...] já a compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p. 12).

Ter a oportunidade de olhar um objeto ou um problema pelo olhar do outro, que aparentemente não influencia o processo, aumenta a possibilidade de compreensão de todos, encontrando melhores soluções e inovações. Soluções e inovações que visam resolver problemas contemporâneos reais. Na pedagogia da problematização, o professor deve suscitar nos estudantes o espírito crítico, a curiosidade, a não aceitação do conhecimento simplesmente transferido. Os educadores têm “como uma de suas tarefas primordiais [...] trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2000, p. 26). A aprendizagem acontece com a formulação e a reformulação dos saberes pelos estudantes ao lado dos professores, igualmente sujeitos do processo.

O ‘saber fazer’ mediante a formulação e reformulação é concretizado por meio das metodologias de aprendizagem ativas, que são essenciais para se investigar, em um coletivo, soluções plausíveis para uma problematização contemporânea introduzida na aula.

Educare et Educare ao encontro das metodologias ativas de aprendizagem

Observando o Dicionário Etimológico⁵ *on-line* a palavra “educação” se deriva do termo latino *Educare* e *Educere*. *Educare* provém de: *e* ou *ex*, que significa nutrir, alimentar, de dentro de, para fora, e *Educere*, que significa conduzir para fora, tirar, levar. Segundo Saupe e Budó (2006, p. 328),

⁵ Dicionário Etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/> Acesso em: 10 dez. 2022.

Etimologicamente, portanto, a educação é entendida como o processo de tirar de dentro de uma pessoa algo que já está dentro dela, ou levar para fora da pessoa aquilo que está presente nela mesma. Historicamente, o entendimento do processo de desenvolvimento da pessoa a partir dela mesma começou na Grécia Antiga com Sócrates.

Retomamos os conceitos da maiêutica que considera o educador responsável em tirar “o humano do humano” (SAUPE; BUDÓ, 2006, p. 328), definindo o alcance do conhecimento ofertado pelo educador como se fosse um nascimento, um dar à luz. Importante é notar que não se trata de dar algo novo ao humano, mas dar possibilidades e caminhos para que o conhecimento já existente venha à tona. Vê-se aqui um dos princípios da metodologia ativa de aprendizagem – buscar ferramentas (metodologias) para que o educando se manifeste e externar os conhecimentos prévios sobre determinado assunto.

Devido a fatores externos: sociais, políticos, religiosos, geralmente de poder, há sempre conflitos em consolidar o processo educacional focalizando a condução do homem em direção à própria educação. Isso ocorre desde as sociedades primitivas que ensinavam aquilo que deveria ser aprendido para benefício e sobrevivência de todos. Na educação greco-romana, a educação para determinados cidadãos da polis, objetivava formar o homem político para servir a comunidade. Na sociedade ocidental, passando pela Idade Média, Renascentismo, Modernidade e Contemporaneidade, a educação está nas mãos de alguns grupos que delimitam a sua função para cumprir funções dentro daquelas sociedades.

A fim de conceber o processo evolutivo da educação, faz-se necessário observar três interpretações filosóficas: Educação como Redenção da sociedade, como Reprodução da sociedade e, como Transformação da sociedade.

A educação como Redenção concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de indivíduos e grupos que ficam à margem desse todo. É otimista em relação ao poder da educação sobre a sociedade. Acredita atuar sobre a mesma como uma instância corretora de seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição idealizado. A educação faz, integralmente, parte da sociedade e a reproduz. Esta é a conclusão da concepção que a coloca como Reprodução. Tem uma posição crítica em relação ao papel da educação na sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes. Não estabelece um modo de agir, pois pretende apenas interpretar como atua na sociedade e não como deveria atuar. A terceira concepção da educação defende que a mesma é um instrumento de mediação social para sua Transformação. Supera a visão redentora, bem como o caráter exclusivamente reprodutor, colocando-a como um dos mecanismos para a concretização de um projeto social que tanto pode ser conservador quanto transformador. Recusa tanto o otimismo ilusório quanto o pessimismo imobilizador e propõe compreender a educação a partir de seus condicionantes e usá-la estrategicamente para a emancipação. (SAUPE; BUDÓ, 2006, p. 328).

Nesse sentido, as MAA eram usadas em todas estas concepções, com mais ou menos eficácia, dependendo da ideologia de cada época. Sabe-se, então, que na contemporaneidade, a

educação foca-se na transformação da sociedade, buscando estrategicamente conscientizar os estudantes sobre seus papéis ativos.

Para cumprir com a proposta ativa de aprendizagem, as MAA relacionam cinco pilares antes tratados separadamente no currículo escolar. Eles são a educação, cultura, sociedade, política e escola. Ao tratar esses fundantes separadamente sem justaposição no processo educacional escolar, separam-se também os componentes curriculares ao separar essas disciplinas de estudo, o processo de ensino termina por cumprir um papel que segue o currículo com viés tradicionalista, onde existe o acesso repartido sobre o conhecimento, mas nunca acesso ao conhecimento como um todo. Não há a percepção do início, meio e fim dos processos.

Essas teorias do currículo conhecidas como tradicionalistas são notoriamente estudadas e conhecidas como teorias técnicas. Elas existem desde a primeira revolução industrial, datada da metade do século XIX. John Franklin Bobbitt (1918) foi um precursor e incentivador dessa teoria curricular; ele escreveu o livro *The Curriculum*⁶, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Ele entendia que o currículo deveria suprir as necessidades do indivíduo e da sociedade industrial, por isso, as pessoas não deveriam aprender aquilo que nunca iriam usar. As habilidades específicas ensinadas deveriam ser aquelas que preencheriam o perfil profissional do estudante. Nessa perspectiva, o sistema educacional deveria produzir cidadãos para atuar naquela sociedade que evoluía atrelada ao sistema industrial. Buscava-se uma padronização educacional, onde seus participantes seriam capazes de repetir modelos necessários para a produção em massa, logo, o currículo tradicional caracterizou-se com um modelo de instrução automático, correlacionado facilmente a proposta de produção sequenciada e sem falhas. Eram impostos conteúdos programados que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados pelos estudantes.

As MAA se vinculam espontaneamente ao currículo crítico e pós-crítico, que buscam centralizar o aprendizado nos estudantes, ora pensando neles como indivíduos sociais ora como indivíduos que pertencem a um determinado grupo social. Essas metodologias apresentam problemas da sociedade e desafiam os estudantes a proporem soluções criativas para eles.

Muitos pensadores do início do século XX já pensavam em metodologias diferenciadas para o processo de ensino e aprendizagem. O foco central era o aprender fazendo, orientados pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar as potencialidades dos estudantes. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 3) “A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos de

⁶ BOBBITT, Franklin. *The Curriculum*. Universal Digital Library, 1918. Disponível em: <https://archive.org/details/curriculum008619mbp> Acesso em 15 abr. 2022.

oportunidades”. Moran (2018) endossa essa premissa citando autores como Dewey, Freire, Ausubel, Rogers, Piaget, Vygotsky e Brünner que, dentro de seus estudos, reafirmam que cada indivíduo, criança ou adulto, aprendem de forma ativa quando inseridos em uma situação ou contexto que lhes é significativo, relevante e próximo do nível de competências que possuem.

É sabido que se aprende experimentando desde o momento em que se nasce. Esses aprendizados se tornam complexos conforme se evolui. A vida, segundo Moran (2018, p. 2) é um “processo de aprendizagem ativo” porque ao se entrar em contato com algum desafio, amplia-se os conhecimentos do abstrato para o concreto por meio da percepção e do conhecimento do mundo. Essa é a estratégia considerada a aprendizagem indutiva. Então, em determinado momento da evolução humana, passa-se a ter contato com teorias colocando-as em prática, testando-as, como se fossem uma experiência em um laboratório controlado. O aprendizado passa a ser dedutivo, pois continua a busca de se entender o conhecimento concreto, o real.

Pode-se aprender algo novo por intermédio de outra pessoa ou pode-se aprender por meio da experimentação: questionando e levantando hipóteses. Sabe-se que na atualidade a metodologia mais utilizada para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas é a primeira modalidade, ou seja, alguém transmite o conteúdo e teorias para em seguida os aprendizes experimentarem de forma controlada, uniformizada. São as metodologias dedutivas. Essa é uma forma importante de se transmitir o conteúdo, mas, como se sabe, desde os pensadores apresentados anteriormente, a aprendizagem por questionamentos e experimentação é mais relevante para que haja uma internalização e apropriação do assunto de maneira ampla – para que a aquisição ou apreensão aconteça eficazmente. Justifica-se, portanto, na contemporaneidade que:

Um processo de aprendizagem busca, constantemente, novas formas de aprendizado, práticas essas que procuram potencializar o conhecimento dos discentes, tornando-os mais críticos. Uma das formas de aprendizado mais recentes são as metodologias ativas, pois ela possibilita que o aluno participe do processo de construção do saber, dando-lhe autonomia para escolha de suas decisões de forma dinâmica e não linear, sendo ajudado pela exponencial criação de ferramentas tecnológicas que dão suporte às metodologias ativas, além, é claro, do conhecimento dos professores e profissionais que as desenvolvem (SANTOS; JUNGER; AMARAL; ANDRADE, 2019, p. 83).

O psiquiatra norte americano William Glasser (1925-2013), apresentou em suas pesquisas relacionadas à educação que nenhum ser humano é totalmente desmotivado para aprender. Porém para aprender é essencial proporcionar o aprendizado ativo, isto é usar metodologias que motivem o aprendiz para além de processos de simples memorização. Pensando na ampliação do potencial dos aprendizes durante o processo de aquisição de novos

conhecimentos, ele construiu uma pirâmide de aprendizagem com os estágios que fazem uso das metodologias de aprendizagem não ativas e ativas.

Figura 2 - Pirâmide de aprendizagem de William Glasser



Fonte: Adaptação de William Glasser, 2022.⁷

Ele corrobora a ideia de que é necessário fazer com que os aprendizes ultrapassem a postura passiva de somente receber a informação. Eles devem se envolver com o conteúdo por meio de trocas entre pares, aprender fazendo e tornar-se o ‘mestre’ do conteúdo ao ponto de conseguir ensinar os outros.

No sistema educacional do Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEB) (BRASIL, 2013) já trazem em seu corpo a intenção de alterar a base filosófica do curso, focando no desenvolvimento de habilidades por meio de uma abordagem pedagógica centrada no estudante. O documento conscientemente afirma que:

Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2013, p. 16).

Os documentos que legislam sobre a educação apresentam diretrizes que estão alinhadas às necessidades de buscar ferramentas e metodologias que colaborem com o aprendizado, cujos

⁷ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/685462005768487174/> Acesso em: 10 abr. 2022.

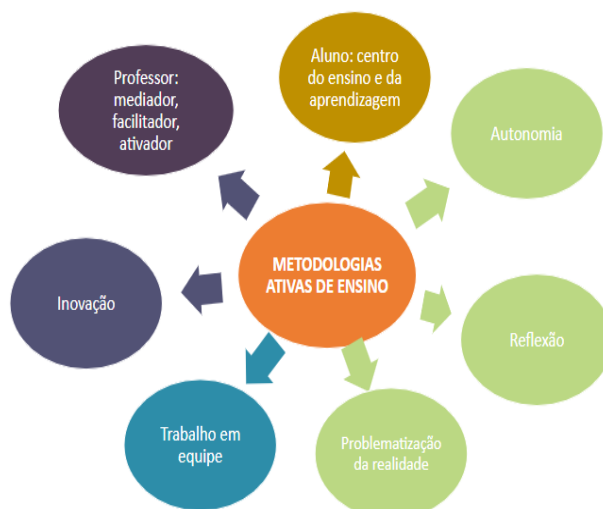
parâmetros caminhem para a inevitabilidade da revisão das práticas. Eles terão que proporcionar orientações que funcionam para a geração que se egressa da escola e tem que lidar com problemas reais daquela sociedade.

Os PCN (1998) e, atualmente, a BNCC (2018), também nos direcionam e orientam sobre essas exigências. Como dito anteriormente, eles tocam na questão das competências gerais que os estudantes devem apresentar ao término do ciclo da educação básica. Para isso, eles apontam uma questão muito importante que é transformar a estrutura do currículo, ainda ancorado em disciplinas que estão separadas em departamentos, cada qual sem se relacionar com a outra.

A multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, hoje já contestadas, devem ceder para a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade. Se isso não ocorrer, a implantação de MAA ficará prejudicada, restrita a um momento do processo de aprendizagem, podendo ser confundida como uma situação *gourmet* que somente determinado professor realiza. Alinhar o currículo dentro de uma proposta inter ou transdisciplinar associado às MAA e, quando possível, com tecnologias digitais, complementa o ciclo de fundamentos propostas com significado para todos os sujeitos do processo educacional. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade exigem que se trabalhe com metodologias baseadas em projetos, que para serem bem executadas trarão à tona as habilidades de pesquisa, problematização, criação de hipóteses, discussão em grupo, compartilhamento, entre outras.

A aula com metodologias ativas torna-se um ambiente adequado para aplicação de conhecimento interdisciplinar, onde o aluno pode buscar respostas aos problemas de diversas fontes. Sendo uma delas de forma colaborativa, ultrapassando os limites de uma só área, essa interdisciplinaridade representa os problemas do cotidiano enfrentados por qualquer profissional, assim facilitando ao aluno a aplicação do conhecimento fora do ambiente escolar, quando for solicitado (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 45).

As MAA se formam com atores, ferramentas e habilidades. Nelas se encontram o professor, que será o mediador, facilitador, ativador ou orientador do processo. Schön (1995) entende que, independentemente da nomenclatura, esse professor deve ser reflexivo e ter um olhar reflexivo para o estudante, que é o centro desse processo de aprendizagem. O autor preconiza que a aprendizagem está norteada pela reflexão-na-ação.

Figura 3 - Metodologias de aprendizagem ativas

Fonte: Adaptada de Revista Thema, 2022.⁸

Para efeito de exemplificação das etapas que compõem as MAA, seleciona-se aqui um método notoriamente utilizado nas escolas chamado Sala de Aula Invertida ou Aprendizagem Invertida (TALBERT, 2019). O método inicia-se pelo desafio aos estudantes, apresentando um problema real a ser superado na vida, e que envolva as bases das disciplinas. Essa etapa é a problematização da realidade. Os estudantes compartilham seus conhecimentos prévios e complementam esse conhecimento com pesquisas orientadas em fontes científicas. Eles trazem suas descobertas e compartilham com os colegas de sala, em pequenos grupos, cujas apresentações são aceitas, refutadas ou complementadas. É a etapa de trabalho em equipe, desenvolvendo resiliência, compartilhamento, criação, entre outras habilidades. A etapa da reflexão acontece a todo o momento, de forma intrapessoal, ou seja, o estudante sozinho, e também interpessoalmente, ele e os parceiros do grupo. Uma vez pensado em todas as faces do problema, os alunos mostram suas descobertas ao professor e aos colegas as possíveis soluções. Acredita-se que ao passar por esse encadeamento, a autonomia é alcançada, pois os alunos se tornaram ‘donos’ daquele conhecimento.

Os atores envolvidos no processo de implementação das MAA

Tendo em vista o cenário irreversível para a implantação das MAA, faz-se essencial pensar na formação do professor, durante sua formação inicial. A sociedade contemporânea está sendo abraçada muito rapidamente pelas tecnologias digitais, dando acesso às questões

⁸ Revista Thema. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf

Acesso em: 15 abr. 2022.

sociais que precisam de soluções em conjunto. O professor consciente dessas mudanças e dos novos paradigmas metodológicos deve se preocupar com sua formação contínua e, dessa forma, buscar a atualização de sua formação inicial. As instituições de ensino cujos professores estão a seus serviços devem, por sua vez, proporcionar discussões e treinamentos práticos em seus momentos de formação em serviço. A universidade deve ser a porta de entrada desse processo inserindo no currículo as disciplinas teóricas e práticas que contemplem a inserção de MAA durante o processo de formação inicial dos seus discentes e, também, deve proporcionar formação em serviço aos seus docentes.

A educação está sempre em construção do seu próprio sentido, entre as crenças e verdades que buscam o conhecimento. Em pleno século XXI, as alterações seguem aceleradamente causando muitas dificuldades para acompanhar as transformações impactantes na sociedade contemporânea. Sendo assim, torna-se prioridade pensar que o sistema educacional não deve ficar à margem ou excluído de acompanhar essas variações. Percebe-se que a instituição educacional, no atual formato, está um passo atrás de vários eventos que modificam a sociedade contemporânea e, por vezes, ela só o tomará como objeto de estudo depois que eles se inserem na academia. É um processo necessário, no entanto, demorado. É prioridade que a educação dê um passo à frente oferecendo as novas teorias e ferramentas de ensino, a fim de adentrar os participantes desse processo nessa nova sociedade cumprindo com as proposições legais que os documentos orientadores preconizam.

Para que sejam viabilizadas novas discussões sobre quaisquer aspectos educacionais faz-se necessário entender que o momento de formação inicial do educador é a ocasião em que as teorias e as práticas devem ser estudadas e vivenciadas. Uma vez conscientes dessa responsabilidade, os envolvidos nessa formação cumprirão com uma tarefa de extrema importância, ainda que nada fácil devido a uma incontável lista de fatores que se alinham e desalinham durante essa formação.

Especificamente, no que tange a problematização desta investigação, a formação inicial de docentes nos cursos superiores em licenciatura apresenta poucos avanços quanto à inserção desses futuros docentes às MAA durante o processo formativo.

As justificativas que apoiam esta pesquisa são também compartilhadas por Bückner (2015, p. 19) que discorre que:

A educação vem sofrendo um processo de questionamento e revisão em todo o mundo. Escolas, universidades, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais e alunos se mostram envolvidos e engajados em discussões e projetos que gerem reflexão sobre os modelos atuais de educação e a necessidade premente de revisão dos mesmos, bem como a proposta de novos modelos práticos e teóricos que possam dar conta das problemáticas do mundo atual no qual estamos inseridos, onde as questões ambientais, sociais e também econômicas passam a ter importância, pois todas estão interligadas e relacionadas com a qualidade do aprendizado nas diferentes formas de escolas existentes, e mesmo fora delas, nas empresas e na vida dos indivíduos (BÜCKER, 2015, p. 19).

Com base na citação acima, urge pensar sobre a formação inicial que as Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem para o futuro discente com vistas a prepará-lo para os desafios de fomentar conhecimentos e habilidades expressos em nossos documentos orientadores educacionais. Há muitas variantes a se considerar, mas, nesse cenário, antecipa-se a necessidade de se estabelecer o espaço social de onde o discente vem para poder encontrar uma forma razoável de introduzi-lo a todas as demandas teóricas e práticas que a sua formação inicial solicitará.

O modelo educacional no Brasil utiliza, na prática, modelos clássicos estabelecidos desde a Revolução Industrial cujo foco era produção em massa que gerasse aumento de produção e lucratividade. As legislações preconizam toda essa preocupação na formação integral da pessoa, todavia, deve-se entender que a formação integral, de responsabilidade da escola, passa obrigatoriamente pela formação inicial do professor que irá atuar no ambiente escolar como mediador e principal responsável pela formação de outrem.

Os futuros docentes precisam ter acesso às teorias ligadas ao campo da educação, bem como compreender as outras áreas do conhecimento, apoiadas em metodologias e abordagens que privilegiem as práticas educativas, transformando sistemas educacionais e proporcionando acessos correspondentes às necessidades do século XXI.

Considerações finais

Na contemporaneidade, a docência atravessa um momento de alterações significantes nos formatos e nos modos como desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem. Os professores que são os agentes deste movimento precisam ter oportunidades de serem inseridos nesses novos modelos. No âmbito desta pesquisa, por meio da formação inicial e continuada, torna-se relevante pensar que os futuros docentes devem estar preparados para as demandas vindouras, sem descartar os conhecimentos anteriores, mas, também, associá-los às competências e habilidades contemporâneas cumprindo a função de lidar com diferentes desafios, tanto na vida profissional quanto no meio social.

No cenário presente-futuro, a IES está imersa em propostas documentais que buscam inserir seus discentes em ambientes que façam uso de diferentes metodologias e abordagens, no entanto, o resultado não é tão satisfatório como se pretende. Bernadete Gatti⁹, em uma entrevista à revista *Época* (2016), descreve a motivação central desta investigação, quando afirma que a formação dos professores permanece, em sua maioria, anacrônica, sendo assim não cumpre com as demandas sociais do país.

Gatti afirma sobre a relevância dos cursos de licenciaturas disponibilizarem ao futuro docente ferramentas, com o propósito de viabilizar suas práticas, por isso, pode-se pensar em ampliar as estratégias de aula, por meio do uso de diversas metodologias. (ÉPOCA, 2019).

A Resolução CNE/CP N° 2 de 2019 proporciona o alinhamento às propostas de Gatti (2016), diminuindo o espaço entre a formação docente e a geração de estudantes que eles terão em sala de aula. A resolução definiu diretrizes baseadas em competências que devem ser implementadas em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Partindo das dez competências gerais, inspiradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, o documento apresenta os fundamentos pedagógicos dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica.

Considerando o enfoque deste artigo, destacam-se, entre os fundamentos pedagógicos do curso de formação inicial e continuada de professores, o compromisso com as metodologias inovadoras, visando à autonomia e a capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. E também, o emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo.

A implementação – ou não – das MAA fica atrelada diretamente às mudanças e necessidades da sociedade. A escola é o *locus* desta ação, pois é o ambiente que “molda” o tipo de homem que se deseja para atuar futuramente em determinada comunidade. A decisão em se usar metodologias mais tradicionais enraizadas na transmissão de conteúdo ou metodologias mais ativas enfocadas em desenvolver competências (principalmente a autonomia), fica atrelada a poderes de um grupo determinado por vieses políticos, históricos, econômicos, sociais e culturais.

⁹ Pesquisadora da fundação Carlos Chagas.

Pensando neste caminho, a inserção às MAA durante a formação inicial e continuada de docentes não deve ser compreendida somente como uma alteração curricular ou uma inovação do espaço, no qual o ensino e a aprendizagem acontecem. O processo deve ir além da representação física e espacial e de conceitos do senso comum, de modo que haja uma mudança consciente e profunda nos ambientes de formação de professores. Uma vez respeitado esse processo, deverá acontecer um encurtamento entre as mudanças da sociedade e as implementações dessas demandas na escola.

Sendo este cenário possível, existe uma oportunidade de se pensar em uma formação ativa, um espaço onde todos os integrantes da sociedade possam exercer o processo de ensino e de aprendizagem de forma autônoma e significativa, perfazendo, assim, as necessidades contemporâneas da sociedade do século XXI e dos próximos séculos.

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.

BÜCKER, Caroline. *A relação entre a metodologia criativa design thinking e o desenvolvimento da motivação no processo de aprendizagem de adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 8.ed. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DUBREUCQ-CHOPRIX, Francine; FORTUNY, Josep M. *La escuela Decroly de Bruselas*. Disponível em: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ÉPOCA. Bernadete Gatti: “Nossas faculdades não sabem formar professores”. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernadete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FAVA, Rui. *O retorno da Paideia grega em forma de Paideia digital*, p. 95-103. In: DEBALD, Blasius. *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. (Org.). Porto Alegre: Penso, 2020. 110 p.

FERREIRA, Jacques de Lima. *Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia*. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vDPpCznRr6dfVsYKqJS979L/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREY, Kurlan. *As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para uma escola pública de qualidade para os brasileiros*. Disponível em: https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/690.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

GADOTTI, Macir. *Histórias das Ideias Pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAFRA, Jason Ferreira. (org.). *Jean-Ovide Decroly / Francine Dubreucq*. Tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. p. 2-25. In: LILIAN, Bacich; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: um abordagem teórica-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SANTOS, Jadir Perpetuo dos; JUNGER, Alex Paubel; AMARAL, Luiz Henrique; ANDRADE, Alexandre Acácio de. *Metodologias ativas – estudo de caso: retenção e avaliação de resultados*. *Revista Educação UNG - SER*, v. 14, n. 2, 2019. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3633/2876>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SAUPE, Rosita; BUDÓ, Maria de Lourdes Denardin. *Pedagogia interdisciplinar: “educare” (educação e cuidado) Como objeto fronteiro em saúde*. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006, Abr-Jun; 15(2):326-33.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Coord). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TALBERT, Robert. *Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior*. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressista, ou, a Transformação da Escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIEIRA, Paulo Eduardo. A Gênese da educação grega: da aretê homérica à Paideia clássica. *Filos.e Educ.*, Campinas, SP, v.10, n.1, p.166-183, jan./abr.2018–ISSN 1984-9605. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652004/17702>. Acesso em: 10 fev. 2022.