

Metodologias Ativas: bases, contrapontos e (con)fusões epistemológicas

Nataniel Mendes¹

¹Instituto Federal do Maranhão (IFMA), São Luís/MA – Brasil

RESUMO – Metodologias ativas: bases, contrapontos e (con)fusões epistemológicas. Este trabalho investiga as bases e os fundamentos das metodologias ativas. Para tanto, recorre a uma pesquisa bibliográfica que analisa os contributos e as fragilidades das pedagogias da essência e da existência. As reflexões desenvolvidas são conduzidas pelas seguintes questões: O que se apresenta como potência e como fragilidade sob a insígnia do *learnig by doing*? Quais os contributos de autores como Dewey, Freire e Vygotsky? Quais as convergências e as divergências entre as formulações desses autores? A síntese conseguida evidencia diferenças substantivas entre o pensamento desses teóricos, bem como aponta que a complexidade do fazer pedagógico deve se afastar de qualquer tipo de reducionismo epistemológico que dicotomiza categorias como métodos passivos e ativos.

Palavras-chave: **Dewey. Ensino-Aprendizagem. Freire. Metodologias Ativas. Vygotsky.**

ABSTRACT – Active Methodologies: bases, counterpoints and epistemological (con)fusions. This paper investigates the bases and foundations of active methodologies. To do so, it uses a bibliographical survey that analyzes the contributions and weaknesses of the pedagogies of essence and existence. The reflections developed are guided by the following questions: What are the strengths and weaknesses of learning by doing? What are the contributions of authors such as Dewey, Freire and Vygotsky? What are the convergences and divergences between these authors' formulations? The synthesis achieved highlights substantive differences between the thinking of these theorists, as well as pointing out that the complexity of pedagogical practice must be removed from any kind of epistemological reductionism that dichotomizes categories such as passive and active methods.

Keywords: **Dewey. Teaching and learning. Freire. Active Methodologies. Vygotsky.**

Os professores precisam ir bem alimentados à escola para poderem arrostar com o duríssimo trabalho de plantar árvores ou simples arbustos da sabedoria em terrenos que, na maior parte dos casos, puxam mais para o sáfaro que para o fecundo (Saramago, 2014, p. 37).

Introdução¹

A difusão das metodologias ativas na contemporaneidade tem se tornado quase um lugar-comum entre professores e pesquisadores que se dedicam a refletir sobre a educação. Multiplicam-se pelo globo, entre profissionais da educação, iniciativas de partilha sobre metodologias, dicas de ensino, ferramentas, estratégias etc., que possam ser utilizadas nos diversos níveis e modalidades de ensino.

No cenário atual, mas não só agora, o investimento da educação nas metodologias ativas é praticamente um imperativo, sob pena de termos alunos passivos, submissos, desmotivados e habitantes de uma escola *deslocada* da realidade. A quantidade e a variedade de estímulos psicossensoriais a que somos submetidos, o avanço da tecnologia móvel e a expansão da sociedade em rede também são forças importantes para a transformação da escola e dos modos de aprender e de ensinar. As transformações sociais, o que inclui o avanço tecnológico, certamente impõem constantes desafios à escola.

Nesse sentido, a pesquisa em educação sobre métodos e ferramentas é legítima e necessária em um mundo em constantes transformações. A superação de um paradigma centrado exclusivamente no monólogo professoral é uma ação premente. Acontece, porém, que as ações didático-pedagógicas não se dão em um *vácuo* epistemológico, alijadas das formas de ler, conhecer e conceber a realidade. Mais que isso, as ações pedagógicas, ainda que supostamente o quisessem, não são apartadas do mundo que temos e, principalmente, do mundo que queremos.

Assim, mais do que a adesão acrítica a qualquer modelo, é importante refletirmos sobre as bases fundadoras, a concepção de mundo e de aprendizagem nas quais são erigidas as metodologias ativas. A reflexão a respeito da ação e a consciência sobre aquilo que sustenta o fazer docente (base teórica) são, afinal de contas, condições elementares para o exercício responsável do magistério.

Nessa perspectiva, de práxis pedagógica, teoria e prática se conjugam e se retroalimentam em um movimento contínuo e indissociável visando à transformação da realidade (Freire, 1987). Assim, diante das práticas, tão em evidência, relacionadas às metodologias ativas, acredito ser necessário um *recuo epistemológico*, um olhar em profundidade para a teoria que subjaz à ação, exercício fundamental da atividade docente.

Recuo, nesse caso, não significa um mero e despretenso regresso a teóricos e teorias do início do século passado, e sim o questionamento e a reflexão acerca de como os ideais da Escola Nova reverberam na atualidade, notadamente sobre a disseminação das meto-

dologias ativas. O que a educação, de modo geral, tem a ganhar? Teria também algo a perder? O que se apresenta como potência e como fragilidade sob a insígnia do *learnig by doing*? O exercício da docência, em seus mais variados contextos, admite a importação de *modelos* de ensino e aprendizagem ou estes devem sempre ser forjados em situações específicas? Quais os contributos de autores como Dewey, Freire e Vygotsky, frequentemente citados em trabalhos sobre metodologias ativas? Quais as convergências e divergências entre as formulações desses autores?

Esses são os pontos que conduzem as reflexões aqui desenvolvidas sem o intuito de esgotá-las. Dadas a forma e a velocidade com que muitas experiências sobre metodologias ativas são compartilhadas, parto do pressuposto de que uma boa parte dos professores que a elas recorrem fazem-no sem, necessariamente, conhecer, compreender e questionar seus fundamentos.

Busco, então, neste trabalho refletir criticamente sobre as bases nas quais se edificam as metodologias ativas. O intuito não é apresentar características desta ou daquela estratégia, mas compreender o que está posto para além de uma ação didática. Para a persecução desse objetivo, realizo uma pesquisa bibliográfica que apresenta, coteja e problematiza alguns pressupostos de John Dewey, Lev Semionovitch Vygotsky, Paulo Freire.

Como forma de organização, apresento inicialmente uma discussão sobre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, à luz das contribuições de Saviani (1999; 2012) e Suchodolski (2000). Em seguida, debruço-me sobre as formulações atinentes aos propósitos da Escola Nova, da qual as metodologias ativas são tributárias, como forma de levantar alguns contrapontos e aparentes fusões entre teorias distintas. Exponho e analiso as contribuições de Dewey (1965; 2007), um dos precursores e expoentes da Escola Nova. Essas formulações são cotejadas com pontos fulcrais das teorias de Vygotsky (1988; 1998; 2010) e Freire (1987; 2000; 2008).

Pedagogia da essência

O primeiro ponto a ser compreendido é que aquilo que chamamos atualmente de metodologias ativas está vinculado a uma corrente pedagógica, que, por sua vez, está associada a uma corrente filosófica. Suchodolski (2000) aponta duas grandes correntes filosóficas das quais derivam, igualmente, duas tendências pedagógicas: as pedagogias da essência e da existência.

A primeira, objeto da reflexão proposta nesta seção, remete a um mundo idealizado, de tradição racionalista em Platão e cristã em Tomás de Aquino (Debesse, 2000). Platão, ao distinguir, no homem, aquilo que pertence às sombras do que pertence ao mundo esplendoroso das ideias, constrói, ainda na antiguidade, “o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem” (Suchodolski, 2000, p. 16) para que este pudesse se preparar para uma realidade idealizada.

Nessa acepção, a realidade ideal, presente na essência de cada indivíduo, é infinitamente superior à empiria cotidiana, ao prosaico, aos desejos imediatos. Caberia à educação, segundo Platão, a condução dos indivíduos rumo à descoberta do mundo verdadeiro, do conhecimento inteligível, superior, que estava além do mundo sensível. A tarefa proposta considerava que “o conhecimento do mundo imutável da Ideia só é [seria] possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas” (Suchodolski, 2000, p. 16). Em outras palavras, a educação seria sempre uma preparação *para* a vida, não para esta que se tem, contaminada pela mesquinhez das atividades cotidianas, mas para outra, com a aura de uma verdade superior, que pertence ao mundo do pensamento.

Ao pensarmos em outra vida, ainda que ancorada em uma visão racionalista, não é difícil estabelecermos ligações com o pensamento cristão, a quem coube realçar a oposição entre uma realidade verdadeira e eterna e outra aparente e temporal (Suchodolski, 2000). Se em Platão a realidade verdadeira, a essência dos homens, estava presente somente em um mundo do pensamento, das ideias, em Tomás de Aquino, o encontro com essa verdade, essência, só seria possível em um mundo celestial. Assim, “à verdadeira educação cumpre [cumpriria] ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre” (Suchodolski, 2000, p. 17).

Seja qual for a perspectiva, ou motivos de sua justificação, encontramos nessa pedagogia, a da essência, um afastamento do cotidiano, do comum, da empiria do dia a dia. Nesse sentido, a educação é sempre uma preparação e não se confunde com a ordinariade da vida. Nesse tipo de educação, há um claro, e mesmo desejável, fosso entre educador e educando. Cabe a este ser preparado pelo primeiro para uma vida futura, superior, seja no campo do pensamento, seja no campo que excede os próprios limites da condição de finitude humana.

Essa concepção de educação/sociedade, como qualquer outra, já aponta, em seus pressupostos, alguns elementos que compõem o método de ensino. Na pedagogia da essência, com o propósito de atingir outra vida, o fosso que é estabelecido entre educador e educando marca papéis muito bem definidos. Cabe ao primeiro transmitir os conhecimentos necessários à persecução dos objetivos propostos. Ao segundo, receber esses conhecimentos, uma vez que aquilo que sabe, até então, está muito aquém do que precisa saber para atingir essa outra vida.

É decorrente da pedagogia da essência aquilo que se convencionou chamar de pedagogia tradicional, na qual a escola é vista como um remédio para a ignorância e se organiza “como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 1999, p. 18).

A ideia de uma educação meramente transmissora certamente não se coaduna com estudos mais recentes e mesmo com muitos mais antigos. A pedagogia tradicional carrega consigo um ideário de educação bancária que foi bastante criticado pelo educador brasileiro Paulo Freire. No entanto, a natureza da atividade docente, que deve se afastar de qualquer forma de maniqueísmo, bem como o pensamento dialético, que nos convida a investigar a antítese de nosso próprio pensamento, seriam razões suficientes, a meu juízo, para investigar os contributos da pedagogia tradicional.

Há, por exemplo, na pedagogia tradicional, a despeito de todos os seus problemas, um caráter revolucionário. Ainda que possa parecer paradoxal a aproximação entre tradição e revolução, a filosofia da essência, da qual deriva a pedagogia tradicional, será invocada no momento histórico em que a burguesia surge como classe revolucionária. Na transição do mundo feudal para a modernidade, e com a inoculação de ideias que posteriormente viriam se tornar o que hoje conhecemos como capitalismo, “[...] a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens” (Saviani, 1999, p. 50).

Naquele momento histórico, a revolução consistiu exatamente na reivindicação de igualdade entre os homens. Para tanto, era necessário combater os privilégios das classes que detinham poder, prestígio e escolarização. Os desígnios da classe social em ascensão convergiam para um movimento de transformação do *status quo* social (Saviani, 1999). A revolução que precisava ser operada, também pelas vias da educação, tinha a missão de transformar “súditos em cidadãos” que pudessem participar amplamente de uma sociedade que passava de um suposto direito natural para um direito contratual (Saviani, 1999). Nesse sentido, “a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens” (Saviani, 1999, p. 50).

Havia também, mesmo que questionável, especialmente se considerarmos a produção recente em educação, alguma virtude no método tradicional: a cientificidade. Os passos da ação pedagógica propostos por Herbart (2003) em *Pedagogia geral* iam ao encontro do método científico moderno proposto por Francis Bacon. Preparação, apresentação, associação, sistema e aplicação (passos herbartianos da ação pedagógica) estavam, na educação, para observação, generalização e confirmação (etapas da investigação científica propostas por Bacon), na ciência (Saviani, 1999).

Ao lançarmos, portanto, um olhar sobre a superfície, a tendência imediata é a crítica a partir de lugares-comuns, o que nos afasta de um olhar mais profundo e holístico dos fenômenos, nesse caso do que se convencionou chamar de ensino tradicional. Não que esse tipo de ensino não mereça a crítica, mas, para isso, precisamos conhecê-lo com maior profundidade.

Por outro lado, uma pedagogia mais progressista, conectada com o momento histórico atual, que coloca o aluno no *centro* do processo ensino-aprendizagem e que o estimula ao desenvolvimento da autonomia, estaria isenta de problemas e contradições? Quais seus ganhos e limites para a promoção da educação? Sobre essas questões que passo a refletir na seção seguinte, inicialmente discutindo as bases da pedagogia da existência até avançar para as metodologias ativas.

Pedagogia da existência

Um dos primeiros intelectuais da modernidade a refletir sobre os limites da educação tradicional e propor uma “pedagogia da natureza” (Suchodolski, 2000) foi o filósofo tcheco João Amós Comênio (1593-1670), considerado “o criador da Didática Moderna” (Walker, 2001), o qual já apontava para uma pedagogia que *enxergava* o estudante como sujeito dotado de *necessidades*. Para Comênio, era importante considerar as necessidades e as aptidões *naturais* dos alunos, que não deveriam ser coagidos a fazer algo contra sua vontade. Assim enuncia o educador: “[...] quando nenhum aluno for constrangido a fazer qualquer coisa contra a *vontade*, nada haverá que gere a náusea e entorpeça a mente, seja a quem for, mas cada um progredirá facilmente naqueles estudos [...]” (Comênio, 2015, p. 301, grifo meu).

A concessão que Comênio, no século XVII, fez à vida real do aluno, com a revisão dos métodos tradicionais de ensino, encontrará com Rousseau, no século seguinte, maior desenvolvimento. Se, para aquele, a empiria, ainda que importante, era perigosa, visto que era fruto da corrupção das almas, para este era a *fonte* para a educação. A educação para Rousseau estava muito longe de ser uma preparação para vida, a educação era a própria vida, baseada em ações, experiências: “Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem-educado; daí decorre que a verdadeira educação *consiste menos em preceitos do que em exercícios*” (Rousseau, 1995, p. 16, grifo meu).

Aqui já é possível observar uma espécie de *virada pedagógica*, que será fonte para muitas teorias subsequentes, inclusive para as metodologias ativas, que colocarão o aluno como centro do processo educativo. Este não é simplesmente o objeto da educação (pedagogia da essência), mas sua fonte (pedagogia da existência) (Suchodolski, 2000). O sujeito empírico, mais do que alguém que precisa buscar ou (re)descobrir sua essência, é alguém que tem uma existência real e balizadora dos processos educativos. Se a (auto) instrução começa com a própria vida, não há de se falar em educação *para* a vida (preparação), mas em educação *na* vida (processo perene).

Nas questões filosóficas que conduzem o pensamento de Rousseau, encontramos fortes interfaces com o que chamamos hodiernamente de metodologias ativas. O que seria a vivência de experiências para aprender (Rousseau, 1995) senão a aprendizagem ativa a partir de determinado contexto significativo, relevante e próximo ao nível de competências que o educando já possui (Moran, 2018)? Ou, ainda, o abandono à posição re-

ceptiva do aluno e o convite para que este participe do processo sob novas e diferentes perspectivas (Mattar, 2017)?

Mais ainda: o que seria o desejo de aprender, proclamado por Rousseau no século XVIII, senão o lema aprender a aprender/conhecer, proclamado por Delors no século XX como um dos desafios mundiais para a educação do século XXI? Para este, a sociedade deve caminhar para uma *sociedade educativa*, na qual a própria vida pessoal já oferece aos indivíduos muitas oportunidades de progredirem no saber e à escola caberia transmitir-lhes “ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (Delors, 2000, p. 18). Mais de dois séculos separam os escritos de Rousseau de Delors, mas o espontaneísmo, a experiência e a centralidade do indivíduo nos processos educativos parecem uni-los.

A pedagogia rousseauiana, sem dúvida, é um marco importante para compreendermos a educação que aspira ao desenvolvimento de experiências voltadas para a vida, para a *existência* dos indivíduos. Foi ainda “a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência” (Suchodolski, 2000, p. 33). Perspectivas seguidas, apesar das diferenças, por teóricos como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Wilhelm August Frobel (1782-1852), que ajudaram a construir as bases de um movimento que ficaria conhecido como *Escola Nova*, do qual derivam as metodologias ativas.

Araújo (2015), ao elucidar os fundamentos das metodologias ativas no âmbito do movimento da Escola Nova, arrola um conjunto de pensadores importantes para a formulação do pensamento que norteia o escolanovismo, a saber: William James, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e John Dewey. Este último, há algum tempo, tem sido bastante referenciado em trabalhos que tratam das metodologias ativas (Bot *et al.*, 2005; Diesel; Baldez; Martins, 2017; Uzun, 2021), motivo pelo qual acredito que valha a pena conhecer e problematizar seus fundamentos, que aqui o faço, cotejando suas ideias com as de dois outros autores também muito citados, Lev Semionovitch Vygotski e Paulo Freire.

Contrapontos e (con)fusões

Na esteira do pensamento dialético a que me proponho, que aponta avanços e, mesmo, vantagens do que comumente é defenestrado, como o Ensino Tradicional, passo agora a refletir sobre algumas fragilidades e controvérsias do que frequentemente é entronizado, as metodologias ativas, mais especificamente as suas bases. Estas foram, ao longo da história, edificadas sobre o pensamento de um grupo de teóricos, do qual, indubitavelmente, o americano John Dewey ocupa lugar de destaque e sobre o qual passo a discorrer.

Parto da reflexão sobre educação como *transmissão*, palavra tão execrada na atualidade. Um dos primeiros pontos defendidos por Dewey (2007, p. 22) diz respeito “à renovação da vida pela transmissão” como um

processo que garante a continuidade da vida. Para ele, “A sociedade existe através de um processo de transmissão, tanto quanto a vida biológica. Esta transmissão ocorre, dos mais velhos para os mais novos, por meio da comunicação de hábitos de proceder, pensar e sentir”.

Ao tratar da educação como processo de transmissão, o autor não se refere a aspectos didáticos ou procedimentais, mas de uma dimensão mais ontológica do processo de formação humana. Constituímo-nos como humanos somente a partir da apropriação do que já foi descoberto, criado e construído por nossos congêneres que nos antecederam. E esses conhecimentos precisam ser comunicados, *transmitidos*. O autor reconhece que as escolas são um importante meio de transmissão, mas que, quando comparada a outros agentes, são um meio “relativamente superficial” (Dewey, 2007, p. 22).

Uma das razões dessa superficialidade diz respeito ao afastamento, com o avançar da civilização, entre as capacidades dos mais novos e os interesses dos adultos, que passam a delegar a outras pessoas em outro espaço a tarefa de “educar” os mais jovens. Dewey (2007, p. 25) destaca que, “para os selvagens, seria ilógico procurar um lugar onde apenas se aprendesse e ensinasse” e que o conhecimento acumulado nessas sociedades, ao contrário da educação formal “abstrata e livresca”, “é, pelo menos, posto em prática; é transformado em carácter; existe com profundidade de significado que liga a sua prática aos interesses urgentes do dia a dia”.

A partir dessas informações, é possível depreender que Dewey reconhece a importância da escola como meio de transmissão que garante a continuidade da vida, mas que essa instituição cumpre seu papel apenas parcialmente, visto que, no geral, afasta-se da *prática* e dos interesses mais *urgentes* do educando. A prática, bem como a democracia, são valores caros ao pensamento de Dewey, como um dos expoentes do pragmatismo estadunidense e para o qual “the connection of consciousness and the world through action was the essence of democracy as a mode of living” (Popkewitz, 2005, p. 19). A educação deveria, portanto, despertar nos indivíduos a consciência por meio da ação e da *experiência* como maneiras de participação no mundo democrático, que é mais do que uma forma de governo, é uma experiência partilhada coletivamente (Dewey, 2007).

Prática e democracia também são valores caros à educação freiriana. No entanto, Freire opunha-se ao que chamou de pragmatismo deweyiano, que, segundo ele, tinha matiz neoliberal, voltado muito mais para treinamento do que para a formação humana que conduz à transformação da sociedade (Freire, 2000). Há, portanto, entre esses autores uma diferença política. Enquanto os escritos de Dewey buscam a superação da ignorância e da passividade cognitiva dos sujeitos individuais em uma sociedade *dada*, Freire advoga a favor da emancipação dos sujeitos que “concomitantemente suprimem as relações de opressão. Com ela, o ‘como’ e o ‘para quê’ da educação tornam-se indissociáveis: Paulo Freire unifica os meios e os fins educacionais” (Simon *et al.*, 2014, p. 1357).

O *como* da educação de Freire, assim como os postulados de Dewey, valoriza a realidade dos alunos e a prática como fundamentos. No entanto, a perspectiva freiriana, mais do que a prática, vislumbra a práxis, a articulação entre teoria e prática, ação e reflexão, voltada para a transformação da realidade que não está *dada*, mas que é construída continuamente (Freire, 1987; Freire; Faundez, 1985). A ação/reflexão, na pedagogia freiriana, acontece de forma “dialógica e não apassivada”, na qual “o que [mais] importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (Freire, 2008, p. 86).

Aqui há outro ponto que considero fundamental para a diferenciação entre Freire e Dewey no que diz respeito à aprendizagem pela ação. Enquanto este hipervaloriza a centralidade em um dos polos do processo ensino-aprendizagem, no caso, a experiência do aprendiz, para Paulo Freire a ação pedagógica é compartilhada. O centro é, essencialmente, a relação dialógica estabelecida entre os sujeitos que ensinam e aprendem juntos. Nessa relação, Freire pontua que a aula de um bom professor faz com que os alunos *cansem* e não *durmam*. E assim acontece porque estes são trazidos até a intimidade do movimento do pensamento daquele (Freire, 2008). Em outras palavras, a *ação* dos aprendizes é mobilizada pela *ação* dos professores em um processo dialógico.

Nessa ação conjunta, os sujeitos progridem de uma “curiosidade espontânea” para uma “curiosidade epistemológica” (Freire, 2008, p. 88). Esse movimento, para Freire, é realizado com rigor e sistematização que a atividade docente exige. Aliás, em sua clássica obra *Pedagogia da autonomia*, todas as seções começam com a expressão “Ensinar exige [...]”. Assim, Freire põe em evidência, para superação de uma “educação bancária”, tanto aspectos emocionais e afetivos (humildade, tolerância, alegria, generosidade etc.) quanto aspectos técnicos relacionados à formação e à atuação docente (rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, competência profissional etc.).

Dewey, por sua vez, ao tratar de uma aprendizagem que se dá pela ação (*learnig by doing*) e pela experiência cotidiana dos educandos (Gadotti, 2003), não aprofunda questões mais sistemáticas com relação ao ensino, parecendo *reavivar* princípios rousseauianos, embora com distinções. No tocante às proposições de Rousseau, Dewey avança no pensamento. Para este, ao contrário daquele, “as capacidades naturais ou inatas fornecem as forças iniciais e limitativas de toda a educação; mas estas não proporcionam seus fins e objetivos” (Dewey, 2007, p. 110).

Apesar dessa ressalva feita por Dewey, suas ideias são muito influenciadas por Rousseau e carregam ainda, no meu entendimento, a crença em um *impulso natural* e nos interesses imediatos do educando que mais atrapalham do que ajudam nos processos formativos. Nesse caso, o *learnig by doing* é um princípio que mais vai ao encontro de um desejo ou de uma *aptidão* natural do educando, do que uma ação forjada no *artifício* da intencionalidade pedagógica. Para Dewey (1965, p. 72), da mesma forma que “telas, pincéis e tintas interessam a um artista, por

exemplo, porque o ajudam a realizar a sua já existente capacidade artística”, aos estudantes só interessariam as vivências/conteúdos sobre os quais já teriam interesse ou *predisposição*.

Nesse caso, caberia à escola tentar descobrir quais seriam esses *impulsos* para, a partir daí, fornecer os meios necessários às experiências dos educandos. No exemplo dado, uma tela só seria interessante para aqueles que já tivessem uma *capacidade artística*. As questões que coloco são: Como alguns conseguiram desenvolver essa capacidade? Seria uma espécie de dom natural? A reprodução, na escola, da vida cotidiana, pautada pelos interesses do aluno, seria suficiente para seu crescimento intelectual? A completa fusão entre vida doméstica e vida escolar, sendo esta pautada pela primeira, seria uma demonstração de *respeito* aos alunos?

Vygotsky (1988) afirma que as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, necessariamente, nessa ordem: nível social, que acontece entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica). O autor assevera que “a internalização das atividades *socialmente* enraizadas e *historicamente* desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]” (Vygotsky, 1988, p. 65, grifo meu). Pensando dessa forma, não há que considerar uma capacidade inata do indivíduo para certas atividades ou de um interesse que *brot*a de forma espontânea na vida dos alunos, especialmente na vida daqueles com menos recursos materiais. O desenvolvimento do indivíduo é sempre social, material e historicamente condicionado. Aliás, o materialismo histórico e dialético de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) é uma das bases fundamentais para o pensamento vygotskyano (Oliveira, 1993), informação que, por vezes, é omitida nas pesquisas, mas que considero necessária.

Curiosamente, com frequência, ao tratarem das metodologias ativas e da importância do *aprender pela ação*, muitos trabalhos, a pretexto de destacarem a centralidade do educando nos processos pedagógicos, põem Vygotsky e Dewey em paralelo como se fossem tributários de uma visão similar de sociedade e de educação, o que é um ledor equívoco. Enquanto este se filia a um pensamento de matiz liberal, com foco no indivíduo, Vygotsky é cultor do materialismo histórico e dialético. Essa visão considera as condições e as contradições das formas como a sociedade se organiza em certo momento histórico como forças que não determinam, mas condicionam tudo o que deriva desses arranjos. O próprio Vygotsky é fruto de uma condição material bastante favorável, com uma família que dispunha de recursos e biblioteca particular (Oliveira, 1993). Foram essas condições que lhe propiciaram, em seu curto tempo de vida, o desenvolvimento de pesquisas tão relevantes às artes, à educação e à psicologia.

O caráter predominantemente individual e interno da aprendizagem é traço marcante na obra de Dewey e que ainda muito reverbera na contemporaneidade. Para o teórico, a escola deveria ensinar sem imposições, sem *violentar* as disposições internas da criança ou do aprendiz, uma vez que “não se ensina impondo à criança externa-

mente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente” (Dewey, 1965, p. 46).

Levar em conta o estágio de desenvolvimento dos aprendizes, bem como os conhecimentos que já possuem, é muito importante na atividade escolar. No entanto, *ser dirigido pela criança* carrega equívocos graves, seja no nível individual do desenvolvimento cognitivo, seja no nível social. No primeiro caso, há de considerarmos que para Vygotsky (2010) a aprendizagem não está restrita a seguir o desenvolvimento interno, mas impulsioná-lo, uma vez que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas *não-naturais*, *mas formadas historicamente*” (Vygotskii, 2010, p. 115, grifo meu).

Essa compreensão afasta qualquer tipo de inatismo ou predisposição para o estudo, visto que esse exercício não é *natural*, mas forjado nas relações que os homens estabelecem. Não existe uma transmissão hereditária de aptidões. Estas são adquiridas, ao longo da vida, em um processo de apropriação da cultura criada pelo conjunto da humanidade que nos antecedeu (Leontiev, 2004). Não é somente o desenvolvimento interno que balizará a aprendizagem. O desenvolvimento mental será potencializado pelas situações de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, não é a vontade, ou a *aptidão natural*, do jovem aprendiz que deve guiar o estudo, visto que essa necessidade é produzida no próprio movimento de estudar, que permite ao aluno a apropriação de conhecimentos que estão para além do que seu cotidiano *oferece* ou do que seu desenvolvimento atual *permite*.

Assim, quando Vygotsky (1988) trata da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o princípio é mais profundo do que a ideia de que aprendemos mais e melhor na interação com pessoas que estão em um estágio de desenvolvimento mais avançado. O que está posto no pensamento vygotskyano é a aprendizagem como desafio constante, como algo que rompe os limites de determinado estágio de desenvolvimento, como um movimento que se realiza em espiral, de forma ascendente e progressiva. O teórico deixa claro, ainda, que a boa aprendizagem não só está além do desenvolvimento atual do aprendiz, como também o impulsiona e cria novas necessidades de aprendizagem.

Retomando a epígrafe de Saramago (2014), que abre este trabalho, se os *terrenos* nos quais professores devem *plantar* árvores de sabedoria puxam mais para o sáfaro do que para o fecundo, qual seria a melhor alternativa para os docentes? *Semear* o terreno e esperar que nasçam os brotos nas áreas que já são fecundas ou *produzir*, de forma intencional e sistemática, *a fecundidade, lavrando e adubando o terreno inteiro*? Diante das especificidades da formação daquele profissional que tem o compromisso com a transformação (cognitiva, emocional, pessoal, social), a segunda alternativa parece-me mais coerente.

Não intento, com a alegoria que busquei no texto do escritor português, defender uma educação proeminentemente tradicional. *Plantar árvores de sabedoria*, nesse caso, não se confunde com a educação ban-

cária, mas com a ação deliberada de ensinar. Só existe *aluno ativo*, se existe *professor ativo*, visto que o trabalho deste “consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (Nóvoa, 2009, p. 3). Só existe aprendizagem, se há mediação, mesmo em situações informais, nas quais se aprende *naturalmente*.

Se levarmos a cabo os pressupostos teóricos de Vygotsky (1988), não há de pensarmos, por exemplo, em autodidatismo, *livre* de qualquer forma de mediação humana, visto que os instrumentos e, principalmente, os signos (língua, escrita, números) são construções sociais que se destacam do mero desenvolvimento biológico e criam “novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 1988, p. 45). Assim, quando se diz, por exemplo, que alguém aprendeu a tocar violão ou a ler sem a ajuda de ninguém, não significa que não houve mediação. Seja o instrumento *violão*, seja o signo *escrita*, estamos diante de objetivações humanas que proporcionam a transmissão e a apropriação dos saberes construídos ao longo da história para que outros pudessem ser construídos. Há, portanto, em todos os processos educativos, mesmo os mais informais, mediação humana (Leontiev, 2004).

No caso da escola, essa mediação se dá pelo ensino, que pressupõe ações que extrapolam, e muito, o mero acompanhamento de atividades que sejam *úteis* e *agradáveis* aos anseios dos jovens aprendizes expostos a toda sorte de propagandas e, em muitos casos, imersos em uma dura realidade. O que seria hoje em dia, para retomar Dewey (1965), um ensino que impõe “algo externo ao aprendiz”? Partir da criança é muito válido, desde que isso realmente seja somente o ponto de partida, jamais o ponto de chegada, tal e qual o início, uma vez que a escola não deve se restringir a organizar as experiências do cotidiano do aluno, mas revelar e ampliar aquilo que a experiência imediata circunscreve e esconde (Saviani, 2012). Se pensarmos, por exemplo, no ensino de literatura na escola pública, meu campo de atuação, quantos alunos saberiam *a priori* que precisam de Florbela Espanca, Mia Couto, Jane Austen, Machado de Assis e tantos outros homens e mulheres que se dedicaram e se dedicam a desvelar os laços de afeto e de dor que unem a humanidade e que, portanto, (nos) humanizam?

A própria vida, em uma “sociedade educativa”, já oferece aos indivíduos oportunidades de progredirem no saber como propõe Delors (2000)? Para responder a essa pergunta, é necessário refletir sobre de qual vida estamos falando. Novamente, retomo o exemplo da literatura. Um aluno que, desde a mais tenra idade, convive com pais leitores, que possui livros em sua casa, que participa de rodas literárias com os familiares, enfim, que tem o gosto pelos livros *criado* por essas circunstâncias, não encontrará, na escola, um mundo que lhe é estranho.

Por seu turno, um aluno filho de pais analfabetos ou não afeitos à leitura literária ou que não têm condições de comprar livros, ao se deparar, na escola, com um mundo onde ele, ainda, não habita, en-

contrará nesse lugar sua única e derradeira chance de se apropriar de uma forma de conhecimento que a experiência cotidiana não lhe apresentou.

Então, *a sociedade educativa* como a sociedade, de modo geral, é muito desigual. Logo, se, sob o pretexto de valorizar o protagonismo juvenil, a escola considerar apenas os interesses mais imediatos dos alunos, vai sepultar a possibilidade de ascensão intelectual de boa parte deles, mais especificamente daqueles com menos recursos. Uma das consequências da pedagogia da existência que considero mais nefastas na contemporaneidade é a “customização curricular” (Silva, 2014), situação na qual “os próprios estudantes são interpelados a produzir os seus percursos formativos, alicerçados nos seus interesses e nas oportunidades que a economia do conhecimento possa lhes oferecer” (Silva, 2014, p. 131).

Ser protagonista de sua formação não pode significar, na escola, a *escolha* do que já se tem ou a reiteração de *experiências*, para usar um termo caro à pedagogia da existência, visto que “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua” (Saviani, 2012, p. 2). De forma bastante sintética, o papel da escola é ser escola. Esse lugar deve estar em sintonia com o momento histórico, com a evolução da sociedade em rede e com as potencialidades que as ferramentas digitais oferecem. Deve, ainda, contar com professores que respeitam e valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, sem que tudo isso represente uma total (con)fusão entre a realidade que é captada na imediatividade da vida, com seus interditos, e a realidade que é revelada e desvelada *na e pela* ação pedagógica.

Na verdade, para a consecução dos propósitos da educação será mesmo necessária a suspensão temporária de liberdade de escolha dos indivíduos em formação (Duarte, 2018). Essa ideia vai no sentido contrário a um suposto respeito à liberdade ou à hipervalorização das escolhas dos alunos, mesmo porque essa liberdade, concordando com Duarte (2018), é ilusória, uma vez que, não raro, essas *escolhas* são ditadas por modismos e impulsos consumistas.

Então, se quisermos formar indivíduos autônomos, mais do que reiterar o que já conhecem *naturalmente* sem a mediação escolar, é preciso comunicar e produzir *artificialmente* as necessidades que os jovens educandos, ainda, não sabem que têm. A ideia de algo artificial associado à educação escolar pode gerar ruídos de compreensão, por isso penso que são devidos alguns esclarecimentos. A produção *artificial* das necessidades a que me refiro tem base vygotskyana e diz respeito ao salto qualitativo que se espera na educação, de funções elementares ao desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Enquanto no primeiro caso há uma relação *direta* do indivíduo com uma situação-problema, no segundo, há uma relação *mediada* pelo signo, que é *colocado* entre o indivíduo e o meio e exigirá daquele uma postura ativa e engajada no estabelecimento desse elo (Vygotsky, 1988).

Artificial, nesse caso, nada tem a ver com a ideia de uma escola deslocada de seu tempo histórico ou distante da realidade cultural que circunda os alunos. Diz respeito, sim, a uma atividade de mediação que não está dada pela *natureza*, mas que é *construída*, criada nas relações humanas com o deliberado propósito de promover aprendizagens que, por sua vez, produzirão, ininterruptamente, a necessidade de novas aprendizagens. Se em Dewey (1965; 2007) a postura ativa do aluno para aprendizagem é suscitada pelas experiências e necessidades do cotidiano, em Vygotsky (1988; 1998; 2010), essa postura será consequência da mediação pelo signo, que produz novas necessidades que estão além do cotidiano e caminham à frente do desenvolvimento dos alunos.

Então, ainda que Dewey, Vygotsky e Freire sejam, por vezes, citados indistintamente em trabalhos que tratam das metodologias ativas, há, conforme evidenciado, diferenças no que tange a suas filiações teóricas e à maneira como compreendem a aprendizagem. Essas diferenças não são meras sutilezas, revelam uma compreensão de mundo e de educação que deve ser considerada quando do desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa.

Diante das ideias discutidas nesta seção, não me parece prudente atribuir a *paternidade* das metodologias ativas a este ou àquele teórico, ou mesmo a grupo pequeno de intelectuais do século XX. O que há, de fato, é um conjunto de pensadores de diferentes épocas que ajudou a edificar o que hoje conhecemos sob o epíteto de *metodologias ativas*. E nesse conjunto, ainda que, *grosso modo*, prevaleça a ideia de uma aprendizagem pela ação, há diferenças substantivas no modo como cada teórico concebe a sociedade, a educação e a mediação nos processos formais de ensino e aprendizagem. Colocá-los de maneira amalgamada como base teórica para o estudo sobre metodologias ativas, além de considerar apenas a superfície dos processos educativos, escamoteia distinções que considero fundamentais quando da elaboração de uma proposta que recorra a essas metodologias.

Faz-se necessário, ainda, reconhecer que as contradições do fazer humano refletem-se nas formulações pedagógicas e que em qualquer uma delas há ganhos e limites. Isso implica para professores e pesquisadores um olhar que se distancie de qualquer forma de maniqueísmo. Sobre as metodologias ativas não há, ou não deveria haver, entre educadores espaço para o entusiasmo acrítico, que entorpece a reflexão, nem para o ceticismo contraproducente, que põe a educação em estado de inércia em relação ao movimento do mundo.

Ainda pensando nessas contradições, é importante compreender que, embora vários estudos refiram a um grande potencial para as aprendizagens e valiosas contribuições para a educação, “as metodologias ativas não resolvem todos os problemas existentes na educação e nem é garantia de que todos os alunos vão aprender significativamente” (Uzun, 2021, p. 161). Esse é um ponto que vai ao encontro da forma como compreendo qualquer metodologia de ensino-aprendizagem. O fato de existir um grande volume de trabalhos sobre

as metodologias ativas, e de muitos deles apontarem resultados positivos para a aprendizagem, não as *canoniza*, muito menos as torna *infalíveis*. Aliás, a bem da verdade, as pesquisas sobre metodologias ativas não *prometem* a resolução de todos os problemas da educação, que são sempre multifatoriais.

Sobre essa temática, Pischetola e Miranda (2019) problematizam algumas questões que ajudam a iluminar nossa compreensão acerca da complexidade do fazer pedagógico que, em hipótese alguma, limita-se a *aplicação* de um método. As autoras destacam que as metodologias ativas não são uma novidade, criticam o discurso que atribui às tecnologias digitais o poder de inovação pedagógica e enfatizam que

[...] esse foco no domínio da tecnologia, presente também nas metodologias ativas, repete a pedagogia tecnicista ao considerar professores e alunos apenas como *executores* de propostas ditas inovadoras, descontextualizadas e criadas por especialistas em educação (Pischetola; Miranda, 2019, p. 33, grifo meu).

As autoras destacam ainda outro ponto que me parece fundamental para pensar dialeticamente sobre a relação entre as aulas expositivas e as metodologias ativas. Segundo elas, a associação entre as aulas expositivas e o fracasso escolar é mais um dos sintomas do pensamento simplificador, que desconsidera que, sob uma perspectiva crítica, a aula expositiva também pode assumir um caráter transformador na vida dos alunos. “Arriscamo-nos a dizer que a aula expositiva pode ser considerada, ela mesma, uma metodologia ativa, se o professor conseguir instaurar dinâmicas de interação entre todos os componentes da aula: professor, ambiente, conhecimento, aluno” (Pischetola; Miranda, 2019, p. 43). Subscrevo sem ressalvas o que é enunciado pelas pesquisadoras, especialmente por me filiar à perspectiva dialógica bakhtiniana de discurso.

Bakhtin (1997), ao refletir sobre o processo comunicativo (que ocorre, por exemplo, em uma aula), propõe uma superação do tradicional esquema até então adotado pela Linguística, que atribuía *atividade* ao locutor e *passividade* ao ouvinte. Para ele, “[...] a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*” (Bakhtin, 1997, p. 290). Se tomarmos o evento *aula* como ato comunicativo e considerarmos essa acepção de linguagem, é possível concluirmos que até no método mais tradicional, *bancário*, centrado na exposição docente, há *ação* dos alunos. Em uma aula pensada dessa forma, os estudantes são *convocados* a assumirem uma atitude responsiva que é, inexoravelmente, ativa. Em outras palavras, mesmo em uma aula *monológica*, é possível vislumbrar a ação de um pensamento em *ebulição*.

Essa reflexão não significa, em hipótese alguma, a defesa intransigente do modelo tradicional. Meu intuito é, realmente, ao lume de um teórico da linguagem, tensionar um conceito do campo da educação e, ao mesmo tempo, reconhecer que as tecnologias de que dispomos e as pesquisas sobre metodologias ativas oferecem-nos hoje in-

contáveis maneiras de dar materialidade à ação do pensamento, às respostas produzidas pelos alunos em situações de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessária também a superação, na educação, de uma visão dualista, herança da modernidade, que dicotomiza categorias como: *tradicional x ativa; aluno x professor; individual x coletiva; transmissão x construção*. Há *entrelugares* nos processos pedagógicos que ainda precisam ser descortinados com maior profundidade.

Síntese

Iniciei o trabalho apresentando a demanda que existe hoje em torno do tema *metodologias ativas* e justificando a necessidade de refletir sobre suas bases, potencialidades e fragilidades. Em seguida, arrolei um conjunto de questões que conduziram as reflexões que propus. Na sequência, coloquei em paralelo, a partir do referencial teórico apontado, as correntes filosóficas/pedagógicas da essência e da existência, com o fito de compreender melhor os fundamentos das metodologias ativas, bem como seu alcance, seus limites e contradições.

Na seção que tratou dos contrapontos, discuti alguns pressupostos da Escola Nova a partir do pensamento de um de seus principais representantes, John Dewey, autor bastante referenciado em trabalhos sobre metodologias ativas. Suas ideias foram cotejadas com as de outros teóricos também muito citados nesses trabalhos, Lev Vygotsky, Paulo Freire.

Por meio desta pesquisa bibliográfica, foi possível perceber que tantos os métodos tradicionais quanto os ativos precisam ser analisados à luz da complexidade que é o fazer pedagógico. A visão superficial e maniqueísta que associa o método tradicional ao fracasso e o progressista ao sucesso ignora ou escamoteia essa complexidade, ação preterida na condução deste trabalho.

Há na gênese da pedagogia da essência, por exemplo, uma preocupação genuína com a universalização da educação e com a sistematização do ensino ao modo científico, o que considero características muito positivas. Isso, claro, não oculta seus limites, como a cisão entre vida e educação e a centralidade da exposição docente no processo de ensino, que outorga aos alunos uma condição *passiva*. É bem verdade que, mesmo nesse modo de ensino, é possível vislumbrar, conforme discutido, ação e reflexão crítica dos alunos.

Sobre a pedagogia da existência foi o tema a que dediquei maior atenção por abrigar as metodologias ativas, objeto deste trabalho. Essa pedagogia surge como uma reação à primeira, com o intuito de promover aprendizagens pautadas pela valorização dos interesses, aptidões dos jovens aprendizes. De inspiração rousseauiana, para quem as atividades deveriam ter primazia sobre os preceitos, encontrará em Dewey maior sistematização, sob a máxima do *learnig by doing*. Após a análise de seus preceitos e reconhecimento de seus

grandes méritos, foi possível concluir que esse autor se diferencia substancialmente de Freire e Vygotsky no que tange à sua compreensão de mundo e educação.

Se o aprender pela experiência os une, a forma como compreendem o ensino e a mediação docente os separa. Por essa razão, penso que qualquer trabalho que recorra às metodologias ativas, a partir desses teóricos, deve considerar essas diferenciações. No caso deste trabalho, a concepção teórica atinente às metodologias ativas está diretamente ligada à práxis freiriana e à mediação vygotskyana.

Sem a pretensão de estabelecer um *decálogo*, encaminho uma síntese resultante desse percurso, a saber: (i) o ensino-aprendizagem é um processo construído na relação dialógica entre os atores; (ii) a ação discente é mobilizada pela ação docente; (iii) teoria e prática se retroalimentam em um movimento inexorável para as transformações pessoais e sociais; (iv) o desenvolvimento do indivíduo, em suas singularidades, é sempre social, material e historicamente condicionado e situado; (v) a experiência sensível e o cotidiano dos alunos são (apenas) pontos de partida dos processos pedagógicos; (vi) a escola tem o dever legal e ético de valorizar as idiossincrasias dos sujeitos e, ao mesmo tempo, apresentar-lhes desafios que vão além de seus *gostos e preferências*; (vii) o gosto pelo estudo não é algo dado *a priori*, mas construído no próprio movimento de estudar e nas condições objetivas dos indivíduos; (viii) é necessária, na escola, suspensão temporária da liberdade de escolha dos indivíduos em etapa incipiente de formação para que possam desenvolver com o tempo sua autonomia; (ix) ensinar, como especificidade humana, não prescinde de rigor metodológico e observância à dimensão ética do fazer docente; (x) as boas práticas pedagógicas antecipam-se ao estágio de desenvolvimento dos educandos, como forma impulsioná-lo.

A síntese, claro, é minha resposta provisória às questões levantadas neste trabalho e considera a complexidade do fazer pedagógico. É provisória porque o mundo em movimento convoca-nos constantemente à produção de novas respostas capazes de movimentar também o conhecimento científico produzido nas Ciências da Educação. O trabalho tem como limite a interpretação que fiz desses teóricos, que invariavelmente não escapa à constituição do sujeito histórico que a faz, com todas as suas singularidades. Outros pesquisadores poderão confirmar, ampliar ou refutar as ideias aqui discutidas, o que só enriquece o debate acadêmico.

Recebido em 14 de outubro de 2023

Aprovado em 10 de junho de 2024

Nota

- ¹ Trabalho resultante da tese Integração de metodologias ativas e tecnologias da comunicação e da informação para a promoção das experiências de formação e de aprendizagem: o caso da literatura no Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão, defendida em 2022, no Programa de Ciências da Educação, na Universidade do Minho. Foram realizadas as devidas adaptações para o gênero *artigo científico*.

Referências

- ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2015. p. 18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-4216.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOT, Ludovic *et al.* 'Learning by doing': a teaching method for active learning in scientific graduate education. **European Journal of Engineering Education**, v. 30, n. 1, p. 105-119, 2005. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03043790512331313868>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- DEBESSE, Maurice. Prefácio. In: SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Liliana Rombert Soeiro. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000. (Biblioteca do Educador profissional, v. 18.)
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEWEY, John. **Vida e educação**: a criança e o programa escolar interesse e esforço. Tradução Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. (Biblioteca de educação).
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução Susana Guimarães. Lisboa: Didáctica, 2007.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 21 maio 2021.
- DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15.)

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. Disponível em: <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2020/09/16234833/ISBN-978-972-31-0998-6.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25. (Série Desafios da educação.)

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, 2019. Disponível em: <http://www.gnresearch.org/doi/10.5935/2238-1279.20190003>. Acesso em: 9 jun. 2021.

POPKEWITZ, Thomas S. Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education – An Introduction. In: POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). **Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education**. New York: Palgrave Macmillan US, 2005. p. 3-36. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9781403978417_1. Acesso em: 11 jun. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARAMAGO, José. **O homem duplicado**. 3. ed. Lisboa: Porto Editora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7, 2012, Campinas. **Exposição [...]**. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021. (Exposição na mesa redonda “Marxismo e educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica”).

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 127-156, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GwRZhgPQQWLFxMPPYHmwXhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SIMON, Eduardo *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, p. 1355-1364, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2014.v18suppl2/1355-1364/pt/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Liliana Rombert Soeiro. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000. (Biblioteca do Educador profissional, v. 18.)

UZUN, Maria Luisa Cerci. As principais contribuições das teorias da aprendizagem para a aplicação das metodologias ativas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1466>. Acesso em: 9 jun. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Icone, 2010. p. 103-117.

WALKER, Daniel. **Comenius**: o criador da didática moderna. Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001.

Nataniel Mendes é doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologias Educativas pela Universidade do Minho, Portugal (grau reconhecido no Brasil pela UFMG). Mestre em Cultura e Sociedade com área de especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Atenas Maranhense e Graduado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de Literatura por meio das tecnologias da informação e comunicação. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal do Maranhão.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7360-2702>

E-mail: nataniel@ifma.edu.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

