



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JÉSSYKA DOS SANTOS LIMA**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: superação e incorporação de  
metodologias ativas no processo educativo**

**JOÃO PESSOA - PB**

**2025**

JÉSSYKA DOS SANTOS LIMA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: superação e incorporação de metodologias ativas no processo educativo**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, como requisito para aprovação no referido Curso e obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista

JOÃO PESSOA - PB

2025

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L732p Lima, Jéssyka dos Santos.

A Pedagogia histórico-crítica: superação e incorporação de metodologias ativas no processo educativo / Jéssyka dos Santos Lima. - João Pessoa, 2025.

51 f.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Metodologias ativas de aprendizagem. 2. Processo ensino-aprendizagem. 3. Papel do aluno. I. Baptista, Maria das Graças de Almeida. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: superação e incorporação de metodologias ativas no processo educativo**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado pela graduanda Jéssyka dos Santos Lima, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*, tendo obtido a nota **10,0** conforme a apreciação da Banca Examinadora.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista

Aprovada em: **30/04/2025**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Luz Olegário  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Rebeca Leitão Gouveia  
Universidade Federal da Paraíba

Deem graças em todas as circunstâncias,  
pois esta é a vontade de Deus para vocês  
em Cristo Jesus. (Tessalonicenses 5:18)

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Joana Bernardo, que, mesmo sem ter vivido os caminhos da escola, ensinou com coragem e exemplo, que o saber liberta e que a dignidade floresce no solo da educação.

A todas as pessoas que, antes de mim, lutaram por uma educação pública, gratuita e de qualidade, tornando possível a minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao meu **Deus**, que mesmo diante de todas as minhas falhas me guiou em seus braços sempre que foi necessário, e segurou firme em minha mão para que eu não caísse ou desistisse.

Em seguida, à minha mãe, **Joana Bernardo dos Santos**, que forçada pela vida a abdicar dos estudos para trabalhar, e criar duas filhas sozinha, é símbolo de luta, força e resistência às imposições e falsas escolhas do sistema. Que nunca desistiu dos nossos sonhos e nos apoiou e incentivou pelos caminhos da educação, mesmo não podendo vivenciá-la; que foi e é a minha maior inspiração de força e meu maior orgulho.

Ao meu marido **Abson Firmino**, que foi ao longo de todo o curso, e em especial na fase final de construção deste TCC, meu refúgio onde encontrei paz e apoio necessários para sempre seguir. A todas as vezes em que foi para além de marido, um parceiro, amigo, confidente, e suporte - físico, econômico e emocional.

À minha orientadora, **Maria das Graças de Almeida Baptista**, pela relação fundada no respeito, cuidado, carinho, compreensão e atenção. Por me incentivar a trilhar os caminhos da pesquisa em educação e abrir diante de mim um mundo que, apesar dos desafios, sempre poderá ser transformado. E, sobretudo, por me mostrar que, mesmo quando parece difícil, nunca é impossível.

À minha irmã caçula, **Joyce Santos**, exemplo de força, resiliência e determinação. Sua coragem diante das lutas diárias e sua persistência em buscar o que deseja me inspiram profundamente a nunca desistir dos meus sonhos e a manter a firmeza necessária para ignorar o que não merece minha energia.

Às minhas amigas **Mariana Medeiros** e **Julliane Santos**, pela parceria e acolhimento, e por todas as trocas de conhecimento que compartilhamos, tanto nos momentos de tensão quanto nos de alegria, seja dentro ou fora dos muros da universidade; à **Maria Arielly** e à **Raquel Pontes** que foram e seguem sendo presença amiga e leve nos momentos de pausa e reflexão, e que funcionaram como verdadeiras terapias ao longo da caminhada.

A todos que fazem parte do **grupo de estudos PROLICEN**, por serem parte essencial da minha trajetória na UFPB, sendo fonte de inspiração, símbolo de resistência e, sobretudo, por representarem um espaço de apoio mútuo, onde cada conquista é celebrada coletivamente e cada desafio é enfrentado com solidariedade e entusiasmo; em especial à **Rebeca Leitão**, que me acolheu desde o início e, com incentivo constante, encoraja minha caminhada pelos caminhos acadêmicos.

Aos professores **Maria da Luz Olegário** e **Vinícius Varella** por ensinarem que educar se faz com objetivo e amor.

Aos **programas de apoio**, que fortalecem a permanência estudantil.

Aos **programas e projetos** que incentivam a participação na **pesquisa**, contribuindo de forma decisiva para a continuidade da trajetória acadêmica.

Enfim, a **todos** que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui e sem os quais eu não seria quem sou, ainda que não seja possível nomeá-los individualmente neste espaço, deixo minha sincera gratidão.

## RESUMO

As discussões que situam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem têm sido crescentes, e tem se materializado de forma crescente no chão da escola, abrindo espaço para aplicação de novos métodos, chamados ativos que prometem sobretudo inovação. Nesse contexto, muitas pesquisas têm dado ênfase à explicação do como ou por que fazer, e poucas buscando analisar criticamente o contexto ideológico, de tal forma que as metodologias ativas acabam sendo aplicadas na realidade escolar como manuais a serem seguidos sem que sejam questionadas sua essência e o seu real significado. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo geral destacar a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto incorporação e superação das Metodologias Ativas de Aprendizagem no processo educativo. Para alcançar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir dos princípios do materialismo histórico e dialético, que nos possibilita analisar e compreender o objeto em sua historicidade, situado num contexto dialético de produção, reprodução e transformação. Compreende-se, que ao transferir o foco do trabalho educativo para o processo em detrimento do resultado, situa o uso das metodologias ativas de aprendizagem como fim em si mesmas e as descaracterizam enquanto ferramenta metodológica, secundarizando o trabalho docente diante a transmissão do conhecimento historicamente elaborado, em detrimento do protagonismo e interesse do aluno e resumindo os processos de ensino-aprendizagem ao desenvolvimento de saberes atitudinais imediatos, e habilidades e competências que servem a lógica de mercado. Defendemos a incorporação de tais metodologias desde que considerados a importância da transmissão do conhecimento científico, alicerçados numa sólida compreensão acerca da especificidade da educação. Portanto, esse trabalho justifica-se diante da relevância e necessidade de uma análise crítica, que possa embasar novas discussões acerca de diferentes modos de ver o fenômeno apresentado, possibilitando práticas mais conscientes e conscientizadoras.

**Palavras-chaves:** Metodologias ativas de aprendizagem. Processo ensino-aprendizagem. Papel do aluno. Papel do professor.

## ABSTRACT

The discussions that place the student at the center of the teaching-learning process have been increasing and are becoming more evident in schools, creating space for the application of new methods—known as active methods—that primarily promise innovation. In this context, much research has focused on explaining how or why to implement these methods, while few studies seek to critically analyze the ideological context. As a result, active methodologies are often applied in school settings as manuals to be followed, without questioning their essence and true meaning. In this regard, the general objective of this study is to highlight Historical-Critical Pedagogy as both an incorporation and an overcoming of Active Learning Methodologies within the educational process. It does so by opposing common conceptions of teaching and learning, as well as the roles of students and teachers, emphasizing the specific nature of schoolwork in transmitting historically developed knowledge. To achieve this objective, a bibliographical study was conducted based on the principles of historical and dialectical materialism, which allow for the analysis and understanding of the object in its historicity, situated within a dialectical context of production, reproduction, and transformation. It is understood that shifting the focus of educational work to the process, to the detriment of the result, positions the use of active learning methodologies as ends in themselves. This mischaracterizes them as methodological tools and diminishes the role of teaching in the transmission of historically developed knowledge, favoring student protagonism and interest over content, and reducing the teaching-learning processes to the development of immediate attitudinal knowledge, skills, and competencies that serve market logic. We advocate for the incorporation of such methodologies, provided the importance of transmitting scientific knowledge is recognized, grounded in a solid understanding of the specific nature of education. Therefore, this study is justified by the relevance and need for a critical analysis that can support new discussions on different ways of perceiving the phenomenon presented, enabling more conscious and awareness-raising practices.

**Keywords:** Active learning methodologies. Teaching-learning process. Student role. Teacher role.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

MAA – Metodologias Ativas de Aprendizagem

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PROLICEN – Programa de Apoio às Licenciaturas

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2.</b>	<b>FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Princípios Norteadores da Educação Ativa .....</b>	<b>16</b>
2.1.1	Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) .....	17
2.1.2	John Dewey (1859-1952) .....	19
2.1.3	Jean Piaget (1896-1980) .....	22
<b>2.2</b>	<b>A Escola Nova e o ativismo pedagógico .....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>28</b>
3.1	O processo ensino-aprendizagem .....	32
3.2	O papel do aluno .....	34
3.3	O papel do professor .....	36
<b>4</b>	<b>A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma superação às metodologias ativas de aprendizagem .....</b>	<b>37</b>
4.1	O processo ensino-aprendizagem .....	41
4.2	O papel do aluno .....	43
4.3	O papel do professor .....	45
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>52</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Recentemente, muitas pesquisas têm dado ênfase às metodologias ativas de aprendizagem - MAA, principalmente nos debates que envolvem a necessidade de empregar novos meios para garantir o interesse e a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, têm se tornado tema recorrente de trabalhos científicos e objetos de explicação e execução, assim como, têm seus benefícios de aprendizagem apontados, mediante estudos de caso, relatos de experiência, análise de resultados e etc. No entanto, ainda são escassas as investigações que se dedicam a compreender os fundamentos teóricos e os propósitos ideológicos que sustentam essas práticas. Nesse sentido, a ideia deste trabalho é tentar construir, sem a pretensão de esgotar, uma narrativa crítica em relação à ideologia que permeia as MAA.

Nos estudos realizados, notou-se que pouco se tem refletido sobre a ideologia neoliberal presente nesse objeto de estudo, bem como os impactos das MAA na formação docente e na atuação em sala de aula. Isto tem ocorrido principalmente pelo fecundo e atuante contexto capitalista de produção, que encontra na essência das MAA sustentação. É necessário, portanto, compreender as MAAs num contexto social mais amplo, situando-as dentro de interesses políticos que permeiam as discussões na educação, visando uma compreensão que revele sua essência. Vale ressaltar que a emergência das metodologias ativas é sustentada pelo imaginário coletivo em que vivemos, ou seja, em uma sociedade em constante transformação, impondo exigências em relação a uma educação inovadora, capaz de formar sujeitos aptos a lidar com os desafios impostos pela modernidade. Assim, apontam como necessária uma educação que promova nos sujeitos a capacidade de encontrar-se diante dos novos desafios, sempre dispostos a “aprender a aprender” na medida que o mundo se modifica. É nesse contexto que essas práticas têm se desenvolvido. Enquanto território de disputa, a escola e o trabalho docente se vêm sendo ora ferramenta de manutenção, ora de transformação. Tais questões variam a depender da concepção de sociedade, de homem e de educação dos sujeitos da educação.

Tendo como ponto de partida as discussões e debates realizados no grupo de estudos do PROLICEN, que me proporcionaram a construção de uma visão crítica sobre a educação e a importância de uma formação que promova uma intencionalidade política no ensino, foi nas vivências dos estágios no ensino

fundamental que surgiram as primeiras inquietações sobre o tema, pois notou-se que ao basear as aulas em propostas consideradas ativas, não era proporcionado aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado, ou seja, não havia exposição clara dos conteúdos e os estudantes eram deixados a realizar atividades por conta própria, em sua maioria no livro didático ou nas apostilas, enquanto a mediação docente se resumia a tirar dúvidas e a correção no final do exercício. Ao socializar essas experiências com colegas de curso notamos que se tratava da realidade em muitas escolas, onde o protagonismo do aluno era enfatizado em detrimento do papel do professor e da intencionalidade do ensino. Nesse contexto, fez-se necessário compreender mais sobre esse fenômeno que vem se tornando presente nas escolas, entretanto, grande parte das pesquisas e discursos acadêmicos tende a tratá-las de forma acrítica, exaltando seus benefícios e inovações, mas negligenciando suas bases ideológicas, seus limites e os efeitos de sua aplicação de forma descontextualizada.

Além disso surgiu o questionamento, seria possível incorporar as metodologias ativas de aprendizagem a uma perspectiva de educação crítica da realidade, isto é, pela pedagogia histórico-crítica? partindo desse pressuposto, o objetivo geral do presente trabalho é, destacar a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto incorporação e superação das Metodologias Ativas de Aprendizagem no processo educativo. Enquanto os objetivos específicos são: explorar os princípios que orientam a educação ativa; abordar as principais características das MAA; situar a Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa teórica de educação; e apresentar as MAA como ferramenta e não como um fim educacional.

A partir do exposto, adotou-se uma abordagem qualitativa para a compreensão dos fenômenos, a partir dos princípios do materialismo histórico e dialético, que nos possibilita analisar e compreender o objeto em sua historicidade, situado num contexto dialético de produção, reprodução e transformação (Trivinos, 1987), sendo utilizado o levantamento bibliográfico como método de investigação. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste em um estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, em fontes acessíveis ao público em geral.

O trabalho se organiza em 4 capítulos, contando com essa Introdução. No segundo capítulo é realizada, uma retomada histórica das concepções pedagógicas que deram origem às MAA, explorando os princípios que dão base à educação ativa

mediante o pensamento de Rousseau, Dewey e Piaget. Esses autores foram escolhidos, dentre outros, por aparecerem com maior frequência nas produções acadêmicas relacionadas ao tema. Também é discutido as concepções de educação ativa na denominada Escola Nova, procurando destacar como o conceito de atividade relaciona-se a preceitos neoliberais. Em síntese o capítulo parte da compreensão que essas metodologias são fruto de um processo histórico-ideológico que dialoga com as exigências sociais e econômicas de cada época e tem o objetivo de identificar os fundamentos históricos, conceituais e ideológicos que fundamentam a constituição das metodologias ativas no cenário educacional.

No terceiro capítulo, são abordadas as principais características das MAA, com foco nos conceitos de ensino-aprendizagem, no papel do aluno e no papel do professor. A discussão não se aprofunda na análise das propostas metodológicas, mas na tentativa de compreender como seu discurso articula os conceitos destacados. O objetivo deste capítulo é explorar, de maneira mais direta e específica, o que as caracteriza enquanto metodologias ativas.

No quarto capítulo, apresenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa teórica de educação. Nesse sentido, tem como ponto de partida uma concepção de educação comprometida com a superação das desigualdades sociais e a formação integral do ser humano. Aqui são retomados os mesmos eixos do capítulo anterior, sob o ponto de vista da PHC, e o objetivo é construir uma perspectiva que embase a apropriação das MAA, enquanto ferramentas de ensino e não o seu fim, a partir dos princípios teóricos da PHC.

A guisa de conclusão, retomam-se os principais pontos discutidos ao longo da pesquisa, reafirmando a necessidade de compreender as MAA dentro de uma totalidade social e histórica. Ressalta-se a importância de uma prática pedagógica que não reduza os métodos a fins em si mesmos, mas que os utilize de forma consciente e crítica, orientada pela finalidade maior da educação: a formação de sujeitos capazes de compreender e contribuir com a transformação da realidade.

## **2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM**

Pela natureza teórica desse trabalho, entendemos não ser possível compreender a essência das metodologias ativas de aprendizagem, descolada do seu

processo histórico, bem como sem interpretá-las enquanto parte de um todo, em que a educação se caracteriza como um fecundo território de disputa ideológica. Compreende-se que a educação, enquanto instituição de consenso, é marcada por contradições, sendo permeada por diferentes interesses servindo ou não a estes, em maior ou menor grau. Nesse sentido, este capítulo tem o objetivo de fazer esse resgate histórico, identificando as bases conceituais e ideológicas que sustentam e dão forma ao que hoje conhecemos enquanto as metodologias ativas de aprendizagem.

É importante ressaltar que partimos da compreensão que enquanto humanidade não nascemos prontos, mas nos tornamos na história e pela história (Saviani, 2003). Somos ao mesmo tempo produto e resultado, de um todo histórico, social e coletivo, ao qual não desenvolvemos naturalmente consciência na forma como somos influenciados, e vice versa, pois vivemos dentro de condições históricas concretas, herdadas do passado, como a estrutura social, política, econômica e cultural que já está posta. Enquanto agentes da história, nosso nível de consciência torna possível ou não, atuar criticamente e buscar transformar a realidade, ainda que pequenas partes dela.

Assim também compreendemos o nosso objeto de estudo, enquanto constituinte e constituído nessa realidade. Que carrega em si objetivações que não podem ser explicadas nem entendidas em si mesmas, mas diante de uma análise que abranja todos os aspectos sociais, filosóficos, econômicos e etc., ao qual lhe constitui. Assim como enquanto seres humanos possuímos uma anterioridade histórica que nos constitui de forma dialética, também há nos objetos a mesma historicidade. Assim como o processo de construção humana, se dá “na” e “pela” história, o objeto de estudo aqui proposto tal como se define atualmente, também se constitui nessa relação histórica e dialética.

É fundamental, nesse caso, considerando os limites do trabalho ora apresentado, compreender a origem histórica desse objeto, ou seja, os fundamentos que o antecedem, para entendermos sua configuração atual. Esse movimento ressalta que seu surgimento não se deu de forma espontânea, mas sim a partir de contextos específicos, moldado por realidades concretas e concebido por indivíduos que identificaram em suas realidades determinadas necessidades, mas que ao modificar o tempo, foi assumindo novas perspectivas e incorporando novas demandas.

Compreender esse percurso histórico é essencial para analisar criticamente o papel e o significado desse objeto na contemporaneidade.

## **2.1 A Educação Ativa**

O final do século XIX e início do século XX, representam um importante marco histórico para a concepção ativa de educação, isto porque, nesse contexto, mudanças significativas ocorreram no âmbito social, impondo exigências a diversas outras áreas sociais, dentre elas a educação. Nesta perspectiva, o modo de ensinar que até então se configurava, não mais atendia aos interesses dessa nova formulação social, que necessitava assim superar o método velho, neste caso, o ensino tradicional, e implementar o novo, uma educação que pudesse formar sujeitos livres, autônomos e responsáveis. Isso parecia possível diante de uma educação ativa, onde os sujeitos pudessem se desenvolver naturalmente.

Nesta mudança de concepção, as discussões e preocupações que residiam na figura docente, no como ensinar, se portar, ou que conhecimentos deveriam ter, são substituídos à medida que avançam os estudos científicos da filosofia e da psicologia da infância. O foco passa do que e como ensinar, para como a criança se desenvolve, como ela aprende e etc. A partir daí, começam a surgir alguns princípios que caracterizam a educação ativa na tentativa de diferenciá-la do ensino tradicional, dentre os quais a educação pela experiência, o aprender fazendo, o incentivo a autonomia e a tomada de decisões.

As bases que sustentam essa visão são encontradas em autores que difundiram ideias importantes intencionando superar o ensino tradicional. Assim, é importante ressaltar que a educação ativa, assim como qualquer outro fenômeno, não é algo que nasce pronta, mas que vai sendo construída à medida que o novo contexto social exige.

É partindo desse pressuposto, que buscamos neste tópico fazer um breve resgate, das principais ideias que sustentam ainda hoje a educação ativa partindo das concepções teóricas amplamente reconhecidas de Rousseau, Dewey e Piaget. Não é, sobretudo, objetivo do tópico fazer um resgate aprofundado e detalhado da história da educação ativa e seu processo de desenvolvimento, mas sim destacar de onde surgem alguns dos princípios amplamente difundidos, bem como, não se pretende aqui, construir uma linha histórica que represente uma sucessão dos fatos. Objetiva-

se apenas, apontar nos autores destacados as principais contribuições que dão fomento ao desenvolvimento dessa concepção.

### **2.1.1 Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)**

Rousseau propôs uma nova concepção de infância, na qual reconhecia a criança como um ser com características próprias, distintas das do adulto. Em sua perspectiva, o educador assume um papel fundamental como facilitador do desenvolvimento natural da criança, respeitando seu tempo e suas etapas de crescimento.

Suas ideias tiveram grande repercussão e influenciaram profundamente a escola do século XIX, todavia suas contribuições, ainda no século XVIII, representaram avanços significativos no modo de ver e interpretar a criança. Vivendo e criando no contexto do Iluminismo, defendia a ideia de uma educação livre e o desenvolvimento espontâneo da criança, ao passo que considerava que as interferências do adulto moldavam e aprisionavam os sujeitos, rompendo com sua naturalidade criadora. Em seu contexto, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, e tratadas como tal, desde o âmbito educacional até a vida social, a compreensão da infância ainda não era difundida nem discutida, somente ganhando destaque a partir das produções do autor, acerca disso Paiva (2002, apud Marques, 2022), ressalta que embora o movimento renovador da educação só tenha ganhado força no final do século XIX, foi no século XVIII que se iniciou uma intensa produção de reflexões racionais sobre a pedagogia e a educação.

Rousseau argumentava em favor de uma sociedade baseada na liberdade na educação do indivíduo, considerando a formação moral e natural como fundamentais para o desenvolvimento do cidadão, para tal era necessário ter como ponto de partida uma nova visão sobre as fases da criança e assim conseqüentemente, uma nova educação. Sua principal preocupação era com a formação do indivíduo como cidadão ativo e moralmente autônomo, justificado pelo contexto em que produziu.

Neste caso, uma das mais importantes contribuições do autor é a diferenciação da criança em comparação ao adulto ao afirmar que a criança não é um adulto em miniatura e ao colocá-la no centro da aprendizagem, afirmando que se ela tem uma natureza específica, demanda tratamento específico. Segundo Marques (2022), Rousseau defendia que a criança precisa ter a liberdade de viver novas oportunidades

de modo independente, ideias que serão aprimoradas posteriormente por Pestalozzi e Piaget.

Rousseau acreditava que o homem nascia naturalmente bom, e à medida que interagia e sofria influências do meio social, se corrompia. Para que esses sujeitos então se mantivessem “bons” era necessário apenas, propiciar um ambiente onde a criança pudesse ser e está livre para viver e aprender. Assim, o papel do adulto seria apenas fomentar o desenvolvimento que, para ele, é intrínseco à criança, de modo espontâneo e natural (Marques, 2022). Diante da liberdade para explorar, a criança se constituiria de forma livre considerando seus próprios interesses naturais, nesse contexto, pode-se compreender o ensino como prejudicial, até certo ponto, considerando que segundo o autor, afastava o indivíduo do que para ele, era essencial, a sua natureza livre e espontânea pelo aprendizado.

A resposta para esse problema seria então colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, tendo como ponto de partida suas curiosidades e motivações, compreendendo as fases das crianças, lhes tornando possível o desenvolvimento de ideias próprias, sem a corruptibilidade do ambiente externo, tendo assim suas potencialidades individuais valorizadas (Rousseau, 1995, apud Marques, 2022). Deste modo, seguiriam o que é essencial para si por meio de uma educação livre, autônoma e racional, garantindo deste modo que o seu crescimento natural ocorresse em uma interação constante com meio em que ela está inserida. Nesta perspectiva, os pais têm como missão conduzi-la a uma “educação natural, tornar um homem adaptável a todas as condições humanas” (Rousseau, 1995, apud Marques, 2022).

Logo, as ideias de Rousseau sobre a educação marcam o início de uma nova concepção acerca da infância e suas características, privilegiando esta como um momento singular de aquisição do conhecimento (Marques, 2022). A partir de seus estudos começou-se a fundamentar uma concepção de educação que considerava o aprendizado natural e progressivo, a partir dos interesses e as potencialidades dos indivíduos. Ainda que baseado numa ideia naturalista acerca do desenvolvimento e da formação dos seres humanos tal visão é essencial no movimento renovador. Seus estudos fundamentam os princípios do tempo da criança, que é por natureza, individual e no seu próprio tempo, ou seja, a partir do crescimento gradual do aluno; a percepção da centralidade da criança no processo educativo sem a intervenção direta

de um adulto que lhe “corrompe”; da importância de a criança poder viver um ambiente e experimentar ser livre para explorar e aprender.

### **2.1.2 John Dewey (1859-1952)**

Embora seja possível identificar raízes da educação ativa em diferentes momentos históricos, foi com Dewey que esse movimento encontrou um terreno propício para se desenvolver e se expandir. Inserido em um contexto favorável de transformações sociais e educacionais, Dewey é atualmente reconhecido como o principal precursor dos princípios que fundamentam a educação ativa.

Assim como Rousseau, Dewey formula uma teoria educacional permeada pelas condições e transformações de seu tempo, momento este de grandes mudanças sociais e culturais, em que se exigia uma nova forma de pensar a educação, mais prática, mais voltada à formação integral do sujeito e conectada à vida social democrática. Nesse contexto, a superação do ensino tradicional começa a ganhar força de modo excepcional, abrindo espaço para concepções pedagógicas inovadoras e mais centradas no aluno, favorecendo o avanço de propostas educacionais que buscavam dialogar com as demandas de uma sociedade em constante mudança.

Nesse contexto Dewey direcionou seus estudos diretamente para o que compreendia ser a melhoria da educação, e foi pioneiro na sistematização das explicações conceituais da aprendizagem ativa, atuando de modo significativo enquanto reformador educacional no século XX e impulsionando o movimento Escola Nova (Marques, 2022). Mediante o aprofundamento das ideias já em ascensão, contribuiu com novas discussões, possibilitando ao movimento renovador progressista, novos olhares para o ato educativo.

É possível notar que Dewey é influenciado por algumas ideias de Rousseau, especialmente no que diz respeito à educação centrada no aluno e à importância da experiência no aprendizado, mas, aprofunda suas discussões na defesa de princípios que são até nos dias atuais, de extrema importância nas discussões em torno do tema.

Além disso, conforme destaca Silva, 2002 apud Marques, 2022, Dewey fundamenta seus estudos na corrente filosófica denominada pragmatismo<sup>1</sup>.

Em contracorrente à educação tradicional, uma de suas principais contribuições na defesa de uma educação ativa, é a aprendizagem pela experiência (Learning by Doing) ou seja, o aprender fazendo. Esta é uma das expressões mais emblemáticas da filosofia educacional de Dewey, e pode ser traduzido como e está no centro da pedagogia progressista e das chamadas metodologias ativas, que valorizam a experiência prática como meio essencial para a aprendizagem significativa. O autor defendia que o conhecimento não deve ser apenas transmitido de forma passiva, mas construído ativamente pelo aluno por meio de experiências concretas. O ato de fazer, experimentar e resolver problemas reais é o que permite ao aluno compreender profundamente os conceitos e aplicá-los de maneira crítica. Portanto uma de suas principais contribuições são na defesa de uma educação centrada no sujeito ativo, em interação constante com o meio, com a cultura e com os outros, aprendendo ao viver experiências significativas.

Segundo Marques (2022, p. 45), para Dewey “a experiência é vista como condição para aprendizagem, sendo assim, a educação deve ser um ato de experiência”. O sujeito precisa vivenciar o processo, todavia, de modo imediato, pois seu desenvolvimento se resume a processos individuais. Para ele, a escola tinha o dever de formar sujeitos para lidar com a realidade imediata, ‘palpável’, iminentemente prática. Deste modo, o ensino deveria estar ligado ao útil, e não mantido distante dos interesses e objeções de quem o aprende. A escola deveria representar um ambiente democrático, levar em consideração a realidade prática desses sujeitos, e prepará-los para tal, considerando seus interesses e aspirações. Todavia “defende a importância de não transformar um saber pretérito em objetivo da educação atual” (Marques 2022, p. 45), e questionava-se sobre a relevância do ensino de determinados saberes anteriormente construídos no contexto atual, de forma desconexa da realidade, conforme nos aponta Dewey apud Marques: “como poderá o jovem se tornar conhecedor do passado de forma que tal conhecimento seja um agente poderoso na avaliação da vida atual?” a partir disso compreendia que o ensino deveria ser pautado a partir dessas experiências, que por sinal deveria atender a demandas práticas da sociedade atual.

---

<sup>1</sup> A esse respeito ver Baptista (2012).

Para Dewey, a escola não deve educar, ensinar a criança para a vida e sim ensinar as crianças a viver no mundo, portanto questões oriundas da vida real seriam trazidas para o ambiente escolar por meio da educação, apresentadas como experiências sintetizadas para estudo. Ao serem trabalhadas nesse contexto, contribuiriam para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, capacitando-os a solucioná-las fora da escola. Dessa forma, o ensino pautado na resolução de problemas configura-se como um dos princípios centrais dessa abordagem. Por meio da experiência, leia-se, da ação, os sujeitos exerciam um papel ativo em suas aprendizagens, diante da possibilidade de não apenas receber o conteúdo de forma pronta, mas poder observá-lo em sua realidade prática, como se a experiência fosse elemento de validação do que está sendo apreendido. É válido ressaltar, que a experiência em Dewey, não é totalmente distanciada de uma realidade teórica, mas são, sem dúvida relegadas a segundo plano, pois para ele o conteúdo a ser ensinado deve ser apreendido na experiência prática, ou seja, na própria ação.

Nesse sentido, embora Dewey não tenha negado a importância dos conteúdos, tornou passível de interpretações mediante classificação em útil ou não. Esta visão influencia ainda os dias atuais, orientações e práticas escolares em vista que professores abrem mão do ensino geral dos conteúdos em detrimento do ensino mínimo dos conteúdos, referentes as disciplinas de português, matemática e ciências. Logo, os conteúdos a serem ensinados, seriam importantes na medida que tivessem importância prática e que pudessem ser adquiridos pela experiência, e que propiciassem aos sujeitos a capacidade de lidar com os problemas práticos do contexto atual em que se inseriam, deste modo, uma outra importante contribuição do autor é a visão da educação enquanto processo contínuo, o que vai desembocar posteriormente no lema aprender a aprender.

Diferente do que acreditava ser na pedagogia tradicional, Dewey defendia que o papel do professor seria facilitar o processo de experimentação para que a aprendizagem ocorresse, isto agrega as discussões já presentes, que dão ênfase à individualidade do aluno. Segundo Marques (2022), Dewey considerava o ensino ineficaz, pois não poderia um sujeito ser capaz de ensinar algo que lhe é subjetivo e foi alcançado pela experiência individual, o sujeito que ao experienciar, viver o tal problema, é que chega ao desenvolvimento de sua aprendizagem, sendo assim autor e protagonista desse processo, o professor nesse meio, tem o papel de criar as

condições necessárias fomentando um ambiente possível, diante dos interesses de seus alunos, respeitando o tempo de cada um.

Dewey compreendia, a experiência, como momento central no processo ensino-aprendizagem, esta não deveria ocorrer de qualquer jeito, devendo ser pensada e organizada pelo professor e essencialmente “[...] contemplar o respeito à liberdade individual e decência e delicadeza nas relações humanas” (Dewey, apud Marques, 2022). Deste modo, o autor destaca a necessidade do professor diante a organização do ambiente e da experiência, intervindo de maneira indireta no ensino. Embora a aprendizagem seja um processo individual, ela requer a mediação do professor na construção de um ambiente que favoreça essas experiências e, conseqüentemente, a aprendizagem, porém, essa mediação é num sentido prático imediato, como se somente com a atividade bem planejada e orientada fosse garantia da apropriação dos conteúdos.

### **2.1.3 Piaget (1896 – 1980)**

No início do século XX, a psicologia se consolidava como ciência e influenciava novas abordagens educacionais, além disso o crescimento da industrialização e da urbanização continuava exigindo uma educação mais eficiente e estruturada, despertando interesse por novas metodologias de ensino. Aliado a isto, o contexto pós-guerra impunha na sociedade a necessidade de investir na educação, como meio de reconstrução social e progresso. É nesse contexto que Piaget irá produzir e desenvolver suas principais ideias e teorias.

Tendo iniciado muito cedo nas questões científicas, Piaget não foi pedagogo, porém suas contribuições na psicologia aliadas aos esforços que já vinham sendo realizados na educação em superar o ensino tradicional, garantem que seus estudos sejam até hoje guia, para muitas ações e compreensões que se tem da atividade escolar. O diálogo com autores como Rousseau e Dewey, associado às ideias modernas de educação em ascensão da época, possibilitaram o autor desenvolver sua teoria que tem como base explicar a gênese do desenvolvimento e da aprendizagem, e que é intitulada “epistemologia genética”.

Assim como os autores anteriores, Piaget defende a participação ativa dos alunos na aprendizagem, valorizando essencialmente a aprendizagem pela descoberta, para ele a ação do indivíduo sobre o seu meio e a forma como esse meio

responde a essa ação resulta no amadurecimento das estruturas cognitivas e, por conseguinte, no desenvolvimento mental (Baptista, 2012). Neste caso a escola deveria ser espaço para a criança experimentar e criar suas próprias hipóteses, respeitando as fases de seu desenvolvimento, assim os professores deveriam conhecer fielmente todas as fases para que as ações respeitassem cada fase do desenvolvimento.

Apesar de não ter formulado uma teoria da educação, Piaget desenvolveu o método construtivista, que entende sobretudo o sujeito como principal fonte de seu próprio conhecimento. Seu principal ideal era formar cientistas e experimentadores, pois, só a partir da ação é que se constrói a inteligência, segundo Baptista (2012), para Piaget o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

Piaget discordava da ideia de que a criança era como uma folha em branco que apenas recebia as informações de fora, e também não acreditava na ideia que vinha tudo de dentro, de maneira hereditária, e sim, da interação do indivíduo com o objeto, o mundo e as diferenças à medida que age de maneira prática e direta, diante da internalização e construção das estruturas cognitivas, este sujeito estaria em desenvolvimento, acreditando assim que a inteligência prática precede a internalizada.

Portanto, para o autor a questão da educação é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituir a si mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade (Baptista, 2012) nesse sentido o papel do professor e da escola seria o de encontrar métodos por meio dos quais a criança possa construir a aprendizagem, de maneira espontânea baseando-se no estágio que se encontra a criança. A pedagogia aqui parte do aluno, e o ensino pode ser prejudicial, se ultrapassar as capacidades da criança, para ele,

Educar é 'adaptar o indivíduo ao meio social ambiente', utilizando "as tendências próprias da infância como também a atividade espontânea inerente ao desenvolvimento mental, e isto na intenção de que a própria sociedade será enriquecida" (Baptista, 2012, p. 82).

Deste modo, Piaget reforça o princípio de individualidade na educação ativa, pois ao considerar o desenvolvimento biológico enquanto fator de maior importância,

secundarizando os demais fatores que influenciam diretamente a aprendizagem desses sujeitos.

É importante ressaltar que Piaget, não nega a importância do ambiente para o desenvolvimento da criança, mas essa interação seria parte do processo que é espontâneo e natural da criança. Por meio do contato e acesso ao ambiente, ela experimenta e cria novas conexões. Segundo ele, quatro elementos influenciam no desenvolvimento da criança: a maturação que se dá pelo processo de assimilação e acomodação; o meio social enquanto ambiente considerável; os objetos ao qual ele consegue interagir e a equilíbrio, que é quando enfim, ela internaliza determinado conhecimento a partir de si próprio que para ele não há vantagem em acelerar, e ultrapassar certos limites, pois quando a criança já está desenvolvida ela aprende a aprender e continua a se desenvolver depois da escola. (Baptista, 2012).

Ao estabelecer as fases do desenvolvimento, novamente Piaget reforça uma das ideias fundantes da educação ativa, que o ensino deve estar centrado no aluno. Assim,

trabalha a questão dos novos métodos na educação escolar moderna, no sentido da atividade do aluno, da estrutura do pensamento infantil, da relação entre a mentalidade da criança e a do adulto e da relação entre os próprios alunos, em contraposição à educação tradicional (Baptista, 2012, p. 81).

Piaget, assim como Dewey, reforça a importância da experiência prática e compreende que o sujeito se desenvolve a partir das suas aptidões naturais, independentes de ordem econômica e social, portanto, ao garantir o acesso educacional, e um ambiente enriquecido e favorável para experimentação, as oportunidades estariam sendo dadas para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorressem. O contexto econômico é tratado como algo externo ao desenvolvimento do indivíduo, uma vez que as capacidades pessoais são consideradas naturais e, ao serem ativamente estimuladas pela experiência prática, se desenvolveriam de forma espontânea. Esses ideais reforçam discursos de cunho individualista e biologizante, que enxergam e interpretam o sujeito de maneira isolada, desconsiderando-o como síntese abstrata da realidade social.

De modo geral Piaget (1976), apud Baptista (2012), entende o desenvolvimento e a aprendizagem como processos de adaptação do indivíduo ao meio, mediado pelos mecanismos psicológicos de assimilação e acomodação. Dessa perspectiva, as

diferenças no aprendizado, bem como a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, são atribuídas ao meio imediato do sujeito.

## **2.2 A Escola Nova e o Ativismo Pedagógico**

No contexto brasileiro pós-golpe em 1930, houve intensa aceleração da industrialização do país e mobilização das massas urbanas, de modo que o desenvolvimento nacional passou a ser ponto chave nos discursos oficiais, manifestação reconhecida atualmente como “nacional desenvolvimentismo”, que tinha enquanto tarefa, analisar e transformar a realidade brasileira (Saviani, 2010). Aliado a isto, na educação, ainda se buscava a superação do ensino tradicional e a implementação de uma educação que atendesse às novas demandas educacionais, sociais e políticas. Nesse contexto, a escola e a educação assumem importante papel, e passam a ser vistas como instrumentos de transformação da realidade econômica, mas a princípio também deveria ser transformada. Acreditava-se ser fundamental formar novos indivíduos para corresponder às exigências da transformação em curso no país, no entanto, o modelo educacional vigente não supria essas necessidades, tornando indispensável a criação de uma nova escola, capaz de preparar cidadãos para esse novo mundo.

Esse contexto no Brasil, aliado ao movimento escolanovista que já vem ocorrendo fora do país, torna-se palco para que seus ideais sejam propagados e também ganhe força aqui no país. Saviani observa que, na Europa, as iniciativas vinculadas ao movimento da Escola Nova ocorreram predominantemente no âmbito das instituições privadas (Saviani, 2010). No entanto, no Brasil, ao ganhar força por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, esse movimento passou a representar não apenas uma mudança nos métodos de ensino, mas também a defesa do ensino público, gratuito e voltado para as massas.

É importante destacar que essa ação não se fundamentava essencialmente na defesa da formação cultural do indivíduo, mas sim na crença de que a preparação para o trabalho era um ponto central para o progresso desejado. Como aponta Saviani, os princípios da escola renovadora eram concebidos, sobretudo, como instrumentos de ação política (Saviani, 2010, p. 270). A transformação dos indivíduos almejada pela educação nova estava centrada na formação de sujeitos ativos, adaptados às exigências de uma sociedade em modernização. Mais do que promover

o desenvolvimento cultural pleno, o movimento priorizava a preparação funcional para o trabalho e a cidadania, alinhando-se, muitas vezes, aos interesses de reorganização social e econômica do período.

Saviani destaca, no mesmo texto, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira como os principais responsáveis por difundir o ideário escolanovista no país, mas nota especial atenção aos esforços em realizá-lo de maneira contextualizada, para atender as demandas e interesses políticos e ideológicos no país da época em questão. Como já destacado anteriormente, tais princípios carregavam em si a concepção de ferramenta política. Deste modo, ao referir-se à reconstrução dos sistemas educacionais e à adaptação deste às necessidades modernas e do país, devemos ter em vista que tal concepção tem como ponto de partida a necessidade aliada ao desenvolvimentismo capitalista, que instrumentaliza a escola e a educação como meios de manutenção e reprodução dessa lógica social, e compreende formar um determinado tipo de sujeito para atender determinado tipo de sociedade.

Reforçando os ideais que surgiram na educação ativa, a escola nova reforça a ideia de uma educação centrada no aluno, de modo que o foco continua no desenvolvimento de suas habilidades e interesses pessoais e individuais. No entanto, essa valorização do sujeito não se dá de forma neutra ou desinteressada. Na prática, essa perspectiva continua a servir a um projeto ideológico que visa adequar a formação humana às demandas do desenvolvimento capitalista. Assim, a educação passa a ser orientada por objetivos que visam preparar indivíduos aptos a responder às exigências do mercado, contribuindo para a reprodução da lógica do capital sob o discurso do progresso e da modernização.

Demandas estas que exigem certa autonomia para sua resolução, deste modo, os alunos precisam que sua autonomia seja estimulada por meio da atividade prática, onde ele encontrará na experiência resposta imediata para o problema, ideia paralela a educação pela experiência, ou aprender fazendo, propagada em Dewey. Para além dos conteúdos, a importância maior está nessa experiência e na prática. Entende-se que os alunos precisam ser sujeitos ativos ao invés da simples memorização dos conteúdos e essa atividade não está ligada ao sujeito integral, mas às suas capacidades técnicas de conhecer, adaptar-se e resolver de forma aparente os problemas.

Deste modo, compreende-se que a escola deve estimular a curiosidade, a experimentação e a liberdade de pensamento, considerando a individualidade de cada um e seus próprios interesses. Os conteúdos assumem um lugar secundário em relação à experiência prática, que tem em si mesma, papel fundante no desenvolvimento e da aprendizagem.

Diante do exposto, é oportuno destacar que a escola nova, dá especial ênfase no aspecto psico-biológico, embasadas principalmente pelas discussões em crescimento na psicologia da infância. Esse aspecto aparece inclusive em trechos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, como vemos a seguir nas considerações de Saviani (2010):

Com base no desenvolvimento científico que veio libertar a educação do empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como o fazia a escola tradicional. Entende, ao contrário, que a educação é uma atividade complexa que se dá de "dentro para fora", transferindo "para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação" [...]. Contra as tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa "às necessidades psicobiológicas do momento" [...]. Não é, pois, pela predominância dos trabalhos manuais que a escola Nova se distingue da tradicional. Sua marca distintiva é a "presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance.

Dentre outros autores, que com certeza influenciaram a construção dessa percepção, é válido ressaltar a teoria da epistemologia genética de Piaget, que trouxe para o conhecimento educacional, estudos empíricos valiosos, que ultrapassavam o campo das ideias a respeito do desenvolvimento natural e espontâneo da criança.

Neste caso, nota-se que a escola nova, enquanto movimento decorrente da concepção da educação ativa compartilha princípios comuns, como o ensino ativo, a valorização do desenvolvimento infantil, o espontaneísmo e etc. Todavia, o conceito de atividade mantém relações estreitas com a formação de um sujeito pronto para atender às necessidades do mercado de trabalho. Em síntese, a escola nova reforça o que já vinha sendo discutido na educação ativa acerca dos aspectos que fortalecem a compreensão individualista dos sujeitos colocando-os como protagonistas.

O sujeito compreendido nele mesmo, desenvolve sua autonomia mediante a execução da atividade e vivência da experiência, que lhe possibilitará desenvolver habilidades e competências para o exercício na realidade.

Aqui, o conceito de atividade, liga-se a atividade imediata e não atividade enquanto práxis. Isto significa pensar que se refere à ação imediata do aluno, aquilo que ele faz de forma espontânea ou prática no cotidiano escolar. No entanto, essa compreensão restringe-se a uma dimensão superficial da ação, desvinculada de uma perspectiva mais profunda e transformadora. Diferentemente da atividade entendida como simples execução, a atividade concebida como práxis envolve reflexão, intencionalidade e mediação consciente com o conhecimento, articulando teoria e prática de modo a promover a transformação do sujeito e da realidade.

No entanto, apesar de um discurso que se apresenta como progressista, tal concepção acaba por reforçar uma lógica tecnicista de educação, em que o objetivo central passa a ser o desenvolvimento de habilidades e competências úteis à manutenção das exigências do sistema produtivo, formando sujeitos moldados às necessidades do mercado. É importante ressaltar que as críticas aqui apresentadas à educação nova não têm como objetivo desqualificar, de forma pejorativa, os avanços que ela representou no campo educacional. Reconhece-se que houve contribuições significativas. No entanto, é fundamental destacar que tais avanços ocorreram dentro de uma lógica determinada por interesses capitalistas. Assim, a educação nova, mesmo ao propor inovações, esteve imersa em uma realidade que instrumentaliza os processos educativos como meios para a reprodução e manutenção da ordem social vigente, utilizando deliberadamente a escola como uma ferramenta a serviço da estrutura capitalista.

### **3. AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM**

Após o resgate histórico que nos permite entender a essência dos princípios que fundamentam as MAA este capítulo tem como objetivo explorar, de maneira mais direta e específica, o que as caracteriza. Dentre as diversas abordagens possíveis, optou-se por analisar a configuração do processo ensino-aprendizagem e o papel do aluno e do professor no contexto do trabalho educativo. Esses conceitos são frequentemente abordados nos textos que discutem o tema e se configuram como características essenciais para determinar se o método é de fato ativo ou não.

Recentemente, as MAA têm recebido destaque nas produções científicas, isto porque têm sido acompanhadas pela compreensão de que são estratégias essenciais para desenvolver habilidades e competências, que atendem às exigências capitalistas da sociedade contemporânea, alinhando-se assim aos interesses hegemônicos. Como destacado no capítulo anterior, foi impulsionada pelos princípios renovadores difundidos pela educação ativa e dos ideários da escola nova, e são atualmente compreendidas como modos de ação do ato educativo, que visam garantir a atividade e autonomia dos sujeitos diante do próprio processo ensino-aprendizagem. Assim, conforme Libâneo (2022 p. 2), as MAA materializam o discurso renovador, enfatizando a centralidade do aluno e seus interesses.

Segundo Lasakoswitsck (2022), as MAA ressaltam a compreensão de que a escola tradicional se baseia na transmissão passiva do conhecimento, focando apenas na mera reprodução dos conteúdos sem espaço para reflexão. Esse modelo promove um ensino centrado no conteúdo e no professor, o que resulta em um processo desestimulante, desinteressante e formador de sujeitos incompletos. Nesse contexto, os conhecimentos prévios, bem como a carga cultural e histórica dos alunos, eram completamente desconsiderados, conforme aponta Chakur apud Neto et al., (2023). Nesse contexto as MAA ganham destaque por representar uma resposta teórico-prática para esses problemas, isto é, por definir com clareza os modos de ensinar. Dessa forma, as metodologias ativas emergem como uma resposta ao desinteresse e à falta de motivação dos alunos, provocados pela rotina das aulas mecânicas e monótonas. Elas se apresentam como uma forma de ressignificar a educação, proporcionando um ambiente mais dinâmico e engajador.

Atualmente, em expansão e amplamente difundida, as metodologias ativas são carregadas de uma forte ideologia, que orienta seu uso na educação. Libâneo (2022), destaca que são caracterizadas como estratégias para tornar os alunos sujeitos autônomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, em contraposição a atuação unilateral do professor, são descritas no geral, como estratégias impulsionadoras de novas dinâmicas para incrementar o processo ensino-aprendizagem, com considerável ênfase na incorporação das tecnologias digitais nas aulas. Neto *et al.*, (2023, p. 142) destacam que entre as abordagens emergentes, as Metodologias Ativas têm se destacado como uma resposta inovadora e adaptativa aos novos paradigmas de aprendizagem, pois gera um ambiente que favorece a assimilação do conhecimento, por meio de uma “educação mais participativa,

contextualizada e alinhada com as necessidades e características individuais dos estudantes”,

Além disso, a flexibilidade e adaptabilidade inerentes às metodologias ativas possibilitam uma abordagem personalizada, levando em consideração as diferenças individuais dos alunos. Isso contribui para a promoção da equidade educacional, permitindo que cada estudante alcance seu potencial máximo de aprendizagem (Neto et. al, 2023, p. 151).

Conforme destaca Berbel (2011), as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. E estão “literalmente agregadas às alteridades, necessidades e demandas de cada sociedade” (Lasakowsitsck, 2022). De modo geral, há uma compreensão que o uso de tais metodologias favorecem de modo significativo a aprendizagem e o desenvolvimento ativo dos sujeitos, a partir das vivências e das experiências práticas. Conforme destaca Moran, et. al., (2000, p. 3) “a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos de oportunidades”, assim, posteriormente ao serem inseridos numa determinada realidade estarão capacitados para atuar sob ela de forma autônoma, autêntica e reflexiva,

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. (Lasakowsitsck, 2022, p. 9).

Em síntese, há diversos tipos de metodologias, que são nomeadas enquanto método ativo, desde que considere os princípios que a caracterizam. Conforme cita Libâneo (2022, p. 2):

As metodologias ativas mais difundidas e recomendadas, conforme se pode verificar em sites da Internet, são: a) Sala de aula invertida, em que o professor indica o conteúdo, os alunos o pesquisam em casa basicamente por meios digitais, na aula tiram suas dúvidas; b) Ensino Híbrido, que promove a integração entre ensino online com uso de tecnologias e ensino presencial na sala de aula; c) Aprendizagem Baseada em Problemas, em que são propostos problemas ou casos, preferentemente de caráter prático, os alunos buscam solucioná-los

individualmente ou em grupo com a assistência do professor; d) Seminários e/ou debates, que possibilitam discussões em que os estudantes aprendem a argumentar, a confrontar opiniões, a interagir com os colegas etc.); e) Gamificação e outras atividades lúdicas em que são utilizados jogos interativos no celular e brincadeiras referentes ao conteúdo. f) Projetos práticos como aprendizagem Maker (aprender fazendo), apresentação de situações problema, uso de programação e robótica, pesquisa de campo.

No entanto, o objetivo deste trabalho não é discutir e expor detalhadamente cada método, mas sim oferecer uma compreensão mais ampla dos elementos que os envolvem e caracterizam, que como já mencionado, incluem componentes que surgiram antes da escola ativa, mas que foram incorporados e modificados à medida que foram se desenvolvendo historicamente.

Atualmente, algumas análises, como as apresentadas por Neto *et al.*, (2023), evidenciam que as Metodologias Ativas de Aprendizagem passam continuamente por processos de remodelação de seus princípios, podendo, assim, ser associadas a determinadas concepções e teorias pedagógicas que orientam práticas educativas diversas, bem como ser relacionadas a autores que, embora não tenham elaborado diretamente tais metodologias, veem nelas uma espécie de materialização de suas ideias e fundamentos teóricos. Isto é positivo na medida em que haverá um fundamento teórico sólido por trás das ações, objetivando um fim proposto.

De modo geral, a partir das leituras realizadas, é possível destacar os seguintes elementos, como característicos de uma metodologia a ser considerada ativa:

- A ênfase na autonomia do aluno, com destaque agora para seu protagonismo;
- A importância da ação e da experiência aliada ao pragmatismo e utilitarismo, isto é, a atividade com significado imediato;
- A relevância em considerar o interesse do aluno, que passa a ser o princípio motor das atividades educacionais;
- A descentralização da figura do professor que deve representar um mediador, que cria e favorece o ambiente para que os sujeitos possam agir de modo ativo;
- A descentralização também do ensino de modo geral, e em específico o ensino de conteúdos, que assume papel secundário dentro de algumas abordagens, em detrimento do conhecimento prévio do aluno e dos conteúdos mínimos pré-estabelecidos;
- A compreensão de desenvolvimento e aprendizagem espontânea e individualista dos sujeitos.

Acrescenta a todas essas questões, o estudo de modo inter e transdisciplinar, o desenvolvimento de competências socioemocionais, a diversificação de práticas escolares, e o preparo para a realidade e enfrentamento de situações complexas no mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de habilidades que se julga necessário, além do forte uso das novas tecnologias digitais.

### **3.1 O processo ensino-aprendizagem**

De acordo com Moran (2018), o ensino na Educação Ativa baseia-se na interação entre o conhecimento prévio do aluno e novas informações adquiridas por meio de experiências práticas e reflexivas, nesse sentido a aprendizagem ocorre a partir dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes na atividade prática, isto é, pela experiência em lidar e resolver problemas, e deve formar o aluno para estar em constante desenvolvimento, isto é, para estar sempre aprendendo a aprender.

Afim de construirmos um significado de ensino-aprendizagem nas MAA, consideramos dois pontos de partida cruciais em seu discurso. O primeiro remete ao ensino ligado ao pragmatismo social fortemente destacado em seus construtos, e o segundo, que diz respeito a ênfase no caráter psicobiológico do sujeito na sua formação, que favorece a individualização, responsabilização e culpabilização dos sujeitos.

Segundo Duarte (2021), o lema “aprender a aprender”, presente nas MAA, bem como em outras teorias, está fortemente vinculado ao construtivismo e à necessidade do indivíduo readaptar-se constantemente ao mercado de trabalho em constante mutação, assim a educação, nessa perspectiva, é voltada a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, e,

Não caberia a escola a tarefa de transmitir os conteúdos, mas sim de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. (Duarte, 2001, p.9).

Nesse contexto aprender e se desenvolver, se resume a adquirir determinadas competências e habilidades para estar no mundo e poder adaptar-se a ele. Quando não são vistas como ferramenta, ou como parte do processo, o objetivo final passa da

promoção da consciência mediante a apropriação crítica dos saberes historicamente elaborados, para a formação de sujeitos autônomos, protagonistas, capazes de resolver problemas e etc. O sujeito que aprende é aquele capaz de lidar e superar questões práticas sem conhecê-las de fato, ou sobre elas refletir. Deste modo o papel da escola, bem como do ensino é formar sujeitos capazes de viver bem em sociedade, e isto não significa, necessariamente compreendê-la ou modificá-la.

Ainda que algumas metodologias defendam o desenvolvimento crítico dos alunos, ele limita-se a identificar e questionar o problema de modo imediato, sem que mediante estudo aprofundado possa se refletir e compreendê-lo em essência, bem como destaca Duarte (2021), [...] tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos.

O que se tem mediante tais reflexões fundadas na prática pela prática, são realidades aparentes que nem sempre representam a realidade em essência, ou seja, o que é de verdade o problema, o que a ele está ligado. Em síntese é valorizada a compreensão de que a ação deve preceder a reflexão e o pensamento. A reflexão sobre o problema não ultrapassa a linha do conhecer e resolver, servindo de base apenas para que o sujeito seja instruído do como fazer a partir daquela experiência.

Se tomadas como fins em si mesmas, o objetivo da educação será tornar os alunos ativos, autônomos, capazes de resolver problemas e buscar soluções de modo independente, tornar-se independente, consciente de suas responsabilidades, inclusive pessoais, de modo que os conteúdos e conhecimentos historicamente acumulados aparecem como acessórios secundários, isto é, à mercê do problema, ou do interesse do sujeito, ou a uma necessidade prática. De modo que a ênfase é que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender a aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. (Delors, 1998 apud Duarte, 2001).

É importante ressaltar que não há nas explicações sobre cada metodologia negação explícita do conteúdo, inclusive o conteúdo continua recebendo certa relevância, mas conforme destaca Duarte (2021, p. 54),

a educação está sendo posto em um esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua adaptação incessante aos ventos do mercado assim somente é defendido se associado a realidade prática aparente dos sujeitos.

Exemplo mais prático disso é a questão dos conteúdos mínimos defendido em muitos currículos e escolas, onde o foco é aprender português e matemática, em alguns casos ciências, pois trata de objeto de atenção das avaliações externas, enquanto os demais conhecimentos são marginalizados. Assim, conforme destaca Duarte (2000, p. 73) num contexto de apropriação neoliberal dessas ferramentas o conhecimento individual, é reduzido a percepção imediata e a saberes tácitos, pois o

núcleo definidor do lema "aprender a aprender" reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos na própria negação do ato de ensinar (Ibid, p. 79).

Portanto, o aprendizado tem forte vínculo com o desenvolvimento de habilidades genéricas de busca ou construção do conhecimento, buscando formar sujeitos capazes de se adaptar-se a contextos diversos ou resolver problemas do cotidiano de forma prática e individualizada. O processo torna-se o fim, isto é, formar sujeitos ativos, criativos, responsáveis não é relacionado a aquisição conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade como forma de elevação cultural, mas é em si mesmos o objetivo educacional.

### **3.3 O papel do aluno**

No cerne dos debates em torno das MAA, quem mais ganha destaque é o aluno e seu papel. Gomes et. al (2010) apud Jesus (2021), diz que na metodologia ativa, a aprendizagem do estudante deve ser o foco de atuação do professor e sua garantia de aprendizagem, sendo os esforços do professor para proporcionar experiências que favoreçam o atingir os objetivos estabelecidos para todos. O estudante, protagonista do próprio aprendizado, é incentivando a desenvolver sua autonomia mediante participação ativa nos processos educativos, é por isso que Berbel (2011), destaca que as MAA possuem o potencial de desenvolver a autonomia dos alunos, estimulando-os a tomar decisões e a participar de forma mais ativa em sua formação.

A concepção acerca do papel discente, é um dos princípios fundamentais e mais pertinentes dentro das MAA, isto porque, compreende-se que o foco do trabalho educativo deve ser este aluno, bem como o que ele aprende, como aprende, e até

mesmo o que tem interesse em aprender, portanto dentre as potencialidades mais evidenciadas está o protagonismo discente, onde o estudante é visto como centro do processo (Jesus, 2021 p. 68). garantindo seu poder de decisão, de escolha e do exercício de opiniões e voz ativa.

A partir desses pressupostos a educação deve contribuir para torná-lo um pesquisador cooperativo, responsável, comprometido, criativo, curioso, sempre atento para desenvolver suas habilidades em resolver problemas, trabalhar em equipe e ter iniciativa.

As MAA entendem que o desejo de mudança está atrelado ao perfil do aluno e ao modo como ele consegue aprender a aprender, pois, elas trabalham, especificamente, habilidades relativas à aprendizagem, por exemplo, como meio de facilitar a memorização e sistematização de conceitos, e a organização das ideias. (Jesus, 2021 p. 68)

Nesse contexto, o estudante deve apresentar uma postura ativa, principalmente, para que haja um sentido na busca de soluções e para resoluções dos problemas levantados em aula sendo as MAA uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador que oferece um ensino tradicional. (Idem, Ibidem). Neste contexto, a partir da motivação escolar, desempenhada pelo professor, os alunos podem tomar a iniciativa sobre suas aprendizagens, se envolver de modo ativo, refletir e relacionar o que está sendo objeto de aprendizagem escolar com a realidade prática.

Responsável pelo seu próprio aprendizado, o aluno deve ser capaz de observar e associar bem tais elementos. Lasakoswitsck, 2022, citando Decroly destaca,

[...] 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.” (Lasakoswitsck, 2022).

Para Berbel, apud Jesus (2021), quando se colocam os estudantes diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, ao mesmo tempo, isso oportuniza momentos para estudo para compreendê-los e/ou superá-los. Isto coloca-os numa posição autônoma na busca da resolução prática dos problemas. Dessa forma, os estudantes passam a desempenhar um papel mais dinâmico, sendo

incentivados a interagir, pesquisar, questionar e aplicar o conhecimento adquirido na resolução de problemas reais.

Em síntese, espera-se que o aluno tenha um nível de consciência elevada sobre a importância da educação, e que diante disso seja capaz de desenvolver, a partir de experiências e vivências práticas sua própria aprendizagem. Ele tem o papel de buscar esse desenvolvimento, que é sobretudo individual, apesar de acontecer no coletivo. O aluno é quem deve diante dos seus desejos e interesses, guiar o processo ensino-aprendizagem com a ajuda do professor e da escola. Segundo Duarte (2021), o aluno passa a ser compreendido como alguém constantemente disponível para aprender algo novo, uma vez que sua única forma de inserção no mundo seria por meio da capacidade de adaptação ao meio, sustentada pela aprendizagem permanente.

### **3.4 O papel do professor**

À medida em que a tentativa de superação do ensino tradicional foi se instaurando e tornando-se hegemônica, tudo o que foi atribuído a pedagogia tradicional passou a ser entendido de modo pejorativo, dentre eles o ensino, que passa a estar associado, nessa concepção enquanto sinônimo da transferência de conteúdos sob responsabilidade do professor que se sobressai a figura do estudante, e este a margem, deixa de aprender ou se desenvolver.

Diante da nova compreensão em formulação acerca do que é ser professor, e qual é o seu papel diante da formação “ativa” dos sujeitos, suas ações devem respeitar os princípios anteriormente apontados a fim de garantir a aprendizagem ativa de seus alunos, a partir daí o papel do professor começa a passar por uma descentralização, e suas funções devem partir de, e para, um outro sentido, o prático.

Miranda e Borges afirmam (2020, p. 117), que nas MAA o papel do professor é de oferecer as oportunidades para permitir que, transformadas em situações de aprendizagem, possam despertar no estudante as potencialidades e a capacidade de (re)intervenção na realidade. Portanto, se antes o professor era detentor do saber, agora aluno e professor aprendem e se desenvolvem juntos. Tais questões produzem mudanças significativas que influenciam diretamente na prática escolar, acerca da compreensão do papel docente diante das maneiras de ensinar, e os modos de aprender, nesse contexto os professores são entendidos como os mediadores do

conhecimento, enquanto os estudantes são compreendidos enquanto os sujeitos da ação educativa (Freire, 2007).

Portanto, a principal característica do professor, na educação ativa e igualmente nas MAA, não se relaciona necessariamente ao ensino dos conteúdos, pelo contrário, compreende-se que o seu papel é guiar o aluno diante o que é considerado, sua própria trilha do conhecimento. Assim, sua ação principal deve ser a mediação prática diante da criação de possibilidades, ao mesmo passo que gera curiosidade, interesse, enriquece o ambiente, promove experiências e que considere o aluno, e o que lhe é de seu interesse aprender.

Corroborando o que já vinha sendo dito pelas pedagogias ativas, as MAA reforçam essa figura e papel do professor, que deve sobretudo assumir esse caráter, descentralizado. Isso tudo é mantido e reforçado por autores e teorias, amplamente reconhecidos e difundidos no ideário educacional. Podemos citar por exemplo, o construtivismo Piagetiano, a pedagogia de Paulo Freire, a pedagogia progressista de John Dewey, a pedagogia Montessoriana, dentre muitas outras. Todas consideram o aluno como protagonista e centro do processo, secundarizando o papel docente no trabalho educativo. Além disso, palavras chaves como: professor mediador, facilitador, ativador, supervisor, estimulador do processo, sensibilizador; são muito presentes nas produções acadêmicas que direcionam os esforços em discutir o uso de tais metodologias que reforçam a compreensão aqui defendida.

Portanto, diante dessas pedagogias do aprender a aprender, o professor deve assumir a responsabilidade de ensinar pela ação, isto é, construir o conhecimento juntamente com o aluno, diante da consciência que não é o principal detentor do conhecimento, mas o "mestre" que propicia o espaço do ensino e indica o rumo do verdadeiro aprendizado. (Cascino, 2024).

#### **4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma superação às metodologias ativas de aprendizagem**

Este capítulo tem o objetivo de apontar algumas características e alguns princípios da pedagogia histórico-crítica formulada por Saviani, essencialmente ao que diz respeito ao papel da educação no processo ensino-aprendizagem, do papel do aluno e do papel do professor. Pretendemos embasar uma concepção acerca das MAA que as enfatize enquanto métodos, distantes de fins próprios, e sim, enquanto

recursos didático metodológicos que são e assim devem ser compreendidos. Nesse sentido, seria necessário superar os limites ideológicos que as permeiam e situar suas práticas diante de uma concepção de educação comprometida com a superação da sociedade dividida em classes, que reconhecem seus determinantes e que, cientes de suas contradições, podem tentar construir um caminho para transformação, somente assim a especificidade da educação num sentido amplo é reforçada, e as relações entre conteúdo e forma podem ser reestabelecidas. Compreendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica, fortalece nossos anseios, por defender um ensino sólido e comprometido com a elevação social das classes populares frente a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado. Isto é, que cientes do caráter contraditório da educação podem agir sobre ele, transformando-a em caminho para a transformação.

Saviani (2003), autor da teoria, destaca que ela surge da necessidade de no campo das análises educacionais uma abordagem que reconhecesse o caráter contraditório da educação. Isto porque, nas análises reprodutivistas, a educação era compreendida apenas como instrumento de reprodução. Essa nova perspectiva deveria não apenas explicar o fenômeno educativo, mas também orientar a prática pedagógica de forma transformadora, articulando-a com os interesses populares e a luta por mudanças sociais (Saviani, 2003, p. 61). Se por um lado, a educação pode servir aos interesses da burguesia na sua luta contra o proletariado, por outro, pode — e deve — ser apropriada pelo proletariado como um instrumento de resistência e transformação, indo além de simplesmente reproduzir as estruturas sociais existentes.

Nesse sentido, essa abordagem se diferencia das concepções chamadas reprodutivistas, justamente por não se limitar a explicar a realidade como algo imutável. Ao contrário, propõe uma prática pedagógica crítica e transformadora. Como destaca Saviani (2011), ela reconhece que a educação é socialmente determinada e determinante, defendendo assim uma ação educativa capaz de formar sujeitos conscientes, preparados para compreender e transformar o mundo em que vivem. Considerando isto, o trabalho educativo não deve assumir o papel de reprodutor e aceitar passivamente a ordem social existente, mas compreender e transformar a educação num instrumento de emancipação que deve contribuir para mudar as estruturas sociais injustas. Na PHC, isso só seria possível diante uma prática pedagógica capaz de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados à medida em que se procura desenvolver a consciência crítica dos

alunos. Quando orientada de forma consciente, a educação pode se alinhar aos interesses das classes populares, promovendo práticas pedagógicas críticas e voltadas à transformação da realidade. Saviani (2003, p. 61) destaca que,

[...] a expressão 'concepção histórico-crítica', procura reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.

Portanto, procura-se com a PHC “tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente.” (Saviani, 2003, p. 62). Em síntese, a PHC, ao tentar superar o crítico reprodutivismo, não o descarta totalmente sem reconhecer suas contribuições, por outro lado incorpora os elementos que julgou importante e acrescenta o que acredita que lhes falta, objetivando formular uma teoria para além do conhecimento do problema, mas visando sua transformação.

Assim, é importante ter em vista a educação e a função social da escola enquanto prática social transformadora, compreendendo-a e situando-a na totalidade da vida social, significando que ela pode contribuir para a manutenção ou para a transformação da sociedade. Ademais, compreende que a escola tem a responsabilidade de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados, pois é por meio deles que os sujeitos se tornam capazes de compreender criticamente a realidade.

Estes conhecimentos não se apresentam naturalmente na realidade e diferenciam-se do senso comum. Nestes modos, a ação educativa exige a mediação do professor, que deve considerar a realidade concreta do aluno ao organizar os conteúdos científicos, de modo que possibilite sua apropriação crítica e a superação consciente da realidade em que vive (Saviani, 2003). É somente com acesso ao conhecimento que os alunos poderão desenvolver uma leitura crítica da realidade e agir para transformá-la.

Na teoria em questão, o trabalho educativo é reforçado e valorizado, pois compreende a aprendizagem enquanto movimento, onde cada vez mais torna-se possível conhecer e transformar, bem como, a especificidade do trabalho escolar é esclarecida, reforçando e delimitando de modo claro os papéis escolares. Sem desconsiderar outros espaços de aprendizagem, Saviani atribui centralidade ao

trabalho escolar, por caracterizar-se enquanto espaço exclusivo para o ensino e apropriação do conhecimento científico, ou seja, diferente de outros espaços a escola tem a função de direcionar a formação dos sujeitos mediante o ensino dos conteúdos. Neste caso, concordamos com a ideia de que a escola é o principal espaço de mediação entre o conhecimento científico e os sujeitos que estão em formação, pois em outros espaços as relações de aprendizagem que se estabelecem partem do senso comum, e não são direcionados para um objetivo proposto, ou seja, para um determinado fim.

Todavia, é de extrema importância considerar a aprendizagem nesses diferentes ambientes, como a família, os meios de comunicação, movimentos sociais, igrejas, redes sociais etc., pois eles também exercem influência na formação dos sujeitos, e muitas vezes, atuam politicamente ao formar valores, comportamentos e percepções sociais, mas sem perder de vista que é na escola que o ensino ocorre de modo sistematizado de forma intencional, metódica e científica, representando assim a transmissão sistemática, crítica e intencional do saber científico,

A escola constitui, assim, o espaço privilegiado da prática educativa sistemática, isto é, da educação formal, sem, contudo, esgotar todas as possibilidades do ato educativo, o qual se estende também à chamada educação informal que se realiza em outros espaços sociais. (Saviani, 2003, p. 74)

A socialização desse conhecimento na escola é um processo de democratização do saber, permitindo que todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, tenham acesso a esse conteúdo. A escola, portanto, não é só um espaço de transmissão de informações, mas de transformação social e de promoção da igualdade e existe,

para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos do saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (Saviani, 2011, p.11).

Nesse contexto, é impossível que a escola assuma uma posição de neutralidade, seu posicionamento ocorrerá independente de sua consciência, por isto Saviani diz que quanto menos se sabe mais fácil será de ser manipulado. Somente cientes da realidade concreta a sociedade tem ferramentas para atuar de forma

consciente e transformadora. Isto vai desde as ações dos alunos, bem como as ações do professor,

A educação deve ser concebida como um processo que visa à formação do ser humano enquanto ser social e cultural, capaz de compreender sua realidade e atuar de forma crítica para transformá-la, buscando sua humanização e integração plena à sociedade.” (Saviani, 2003, p. 103).

Diante disso formar-se-á sujeitos capazes, não só de apenas compreender sua realidade como se apresenta, mas fundamentar tal compreensão na crítica e na dialética.

#### **4.1 O processo ensino-aprendizagem**

Para entendermos o processo ensino-aprendizagem a partir da PHC, é importante destacar que conhecimento não é apenas algo abstrato ou teórico, mas é “[...] socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção.” (Saviani, 2003). Ou seja, tem papel central na organização do trabalho, na produção de riquezas e no funcionamento da sociedade.

Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. [...] A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence. (Saviani, 2003, p. 67)

Nessa lógica, a tendência é transformar o saber em propriedade exclusiva das elites, e embora o conhecimento seja produzido coletivamente pela sociedade, ele não é igualmente acessível a todos, assim, com a concentração do saber nas mãos da classe dominante, ele é utilizado para manter seus privilégios e excluir as classes trabalhadoras dos processos decisórios e criativos. Ao limitar o ensino, a partir da defesa dos conteúdos mínimos associados ao seu caráter imediatamente prático nas MAA, bem como ao que o aluno quer aprender, ou especialmente a problemas definidos numa bolha, compreende-se que o conhecimento compartilhado se refere a fragmentos do saber, limitados à função que ele deve cumprir no processo produtivo,

Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. [...] Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. (Saviani, 2003, p. 65; 67).

Então para que não seja reforçada a alienação, que dificulta a emancipação das classes populares, cabe à escola garantir às novas gerações o acesso ao conhecimento sistematizado, ou seja, ao saber organizado de forma metódica e científica (Saviani, 2003). Portanto o conteúdo é tão importante quanto a forma.

Diferente do que vimos na educação ativa, a PHC tem seus fundamentos psicológicos na psicologia histórico cultural, idealizada e defendida pelo autor Lev Vygotski (1896-1934). Isto interfere de modo significativo na forma que se compreende a aprendizagem, e distancia a percepção do que significa aprender e desenvolver, entre a PHC e a educação ativa. Ao compreender os sujeitos enquanto seres sociais, que em síntese, só se tornam humanos a partir da mediação de outros humanos a partir da apropriação da cultura, isto é, do saber historicamente acumulado, a aprendizagem ocorre mediante tal humanização, ou seja, mediante apropriação do conhecimento e transformação da sua realidade a partir dele. Neste caso, a aprendizagem não é vista como algo espontâneo, mecânico ou meramente individual, como é vista pela educação ativa, bem como não se resume ao desenvolvimento de habilidades e competências ligadas a saberes atitudinais e problemas imediatos,

A possibilidade de produção de novos conhecimentos está condicionada ao domínio dos conhecimentos já disponíveis. E o acesso aos conhecimentos disponíveis implica, ao mesmo tempo, o acesso tanto aos conteúdos como às formas que os expressam. Consequentemente, através do mesmo processo de produção do conhecimento nos alunos, deve-se chegar também ao domínio dos métodos através dos quais se produzem esses mesmos conhecimentos. (Saviani, 1997, p.136)

Relaciona-se assim, ao processo de apropriação ativa e crítica do saber historicamente acumulado pela humanidade, mediado pela ação pedagógica intencional do professor com base no conhecimento historicamente acumulado. Portanto, aprender seria apropriar-se ativamente do saber elaborado pela humanidade, superando o saber espontâneo e adquirindo a capacidade de compreender e intervir na realidade, de modo que

o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 1997, p. 7)

Logo, a aprendizagem verdadeira ocorre quando o conhecimento deixa de ser algo externo ao sujeito e se incorpora de forma duradoura em sua maneira de pensar, sentir e agir, ou seja, quando se transforma em uma disposição permanente, semelhante a uma segunda natureza (Saviani, 1997), neste caso não existe aprendizagem sem ensino intencional e sistematizado. O processo de aprendizagem não é espontâneo, mas mediado pelo professor, que orienta a relação entre o aluno e o saber. Assim, a atividade do aluno inclui não só o fazer, mas também o pensar, o compreender e o transformar o conhecimento.

A apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com a aparência dos fenômenos, mas implica a mediação de abstrações teóricas. (Duarte apud Pasqualini e Martins, 2021, p. 84) Ou seja, o conhecimento só se torna significativo e formativo quando há uma ação pedagógica consciente e intencional, que oriente a criança nesse processo. A aprendizagem, assim, é sempre socialmente mediada, como defende a psicologia histórico-cultural, e se dá por meio da interação com o outro, nunca de forma isolada ou espontânea.

## **4.2 O papel do aluno**

Por se tratar de uma pedagogia com base no materialismo histórico dialético, a compreensão que se tem do sujeito vai muito além dele. Procura-se entendê-lo na totalidade das relações na qual ele faz parte, pois compreende-se que enquanto determinante dessas relações, é dialeticamente determinado.

Diferente das bases da educação ativa que associam a ação do aluno, como algo individual, natural e espontâneo, sendo ela materializada diante do agir por conta própria, a partir do interesse ou curiosidade, a PHC encontra nas bases que as sustentam uma concepção de atividade que se refere a apropriar-se ativamente da cultura, com mediação e intencionalidade. Enquanto o conceito de atividade é expresso na educação ativa como sinônimo de interesse individual, e remete a ações do sujeito frente ao seu próprio processo de aprendizagem, na PHC, expressa a atividade do aluno também em seus aspectos cognitivos e psicológicos, pois considera-o não como alguém que aprende de modo passivo, mas como alguém que, ao apropriar-se de determinado conhecimento o transforma atribuindo a este novo sentido. Aqui a atividade significa interação intencional e crítica com a cultura e o saber, com orientação social, e o aluno é ativo porque se apropria, com mediação, dos saberes humanos para transformar sua consciência e o mundo.

Mediante acesso ao conhecimento científico, esse aluno, deve, com a ajuda do professor, reconstruí-lo com base em sua realidade, atribuindo novos sentidos e utilizando-os como ferramentas para compreender e transformar o mundo. A partir disso, ser ativo remete a uma atividade social, intencional e transformadora, que envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e históricos, e não se resumem a execução de tarefas e resolução de problemas de forma superficial e aparente. Deste modo, a atividade do aluno inclui não só o fazer, mas também o pensar, o compreender e o transformar o conhecimento em matéria objetiva de interpretação e transformação de sua realidade,

A atividade adequada não se forma por si mesma na criança, pelo contato direto, imediato ou espontâneo com os objetos da cultura. Embora em tais objetos estejam encarnados os modos de ação e as faculdades humanas historicamente elaborados, é necessária a mediação de outros homens para que se concretize o processo de apropriação. (Pasqualini e Martins, 2021, p. 91).

Portanto, por mais que se pregue o protagonismo da criança nas MAA, o processo de formação da atividade intelectual e cultural da criança não ocorre de forma natural, automática ou simplesmente pelo contato direto com o mundo ao seu redor. Mesmo que os objetos culturais, como a linguagem, a escrita, a matemática, a arte etc. contenham em si a história das ações humanas e o conhecimento acumulado ao longo do tempo, isso não basta para que a criança os compreenda e se aproprie

deles por conta própria, neste caso “a atividade não pode ser desvinculada da vida social e esta, por sua vez, não pode ser apartada da consciência.” (Pasqualini e Martins, 2021, p. 95).

Contudo, no seio da especificidade escolar, o desenvolvimento da criança deve ser entendido como processo dinâmico, no qual a atividade da criança vai se tornando cada vez mais complexa. Isso significa que, à medida que a criança cresce e interage com o mundo, ela não apenas repete ações, mas reformula seus motivos (ou seja, suas intenções e interesses), constrói novas formas de agir (ações e operações), e com isso, desenvolve também suas funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento lógico e linguagem. Assim, o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado às atividades que ela realiza em contextos sociais concretos, com mediação de outras pessoas. Assim, a atividade não é apenas expressão do desenvolvimento, mas sua base fundamental (Pasqualini e Martins, 2021), e não deve, portanto, resumir-se a ações, resolução de problemas ou a responsabilização do indivíduo. Essas questões só favorecem o desenvolvimento de um sujeito pronto para atender as necessidades do capital, que sabe fazer, sabe executar, lidar com questões práticas de forma rápida e eficiente, mas que reflete e conhece pouco o processo.

Neste caso o papel do aluno é delimitado diante de uma concepção que o compreende em sua totalidade. Se posicionar criticamente a visão do aluno protagonista, não significa desconsiderá-lo, mas compreender que tanto aluno quanto professor têm papéis definidos, e que as formas de compreendê-los definem o processo.

Aqui defende-se que o ensino deve reconhecer o aluno como um sujeito inserido em uma realidade concreta e histórica, com experiências de vida, valores e contextos sociais próprios sem ignorar as vivências acumuladas pelos estudantes, mas sim partindo delas para construir uma relação significativa com o conhecimento, tendo em vista que o aluno é parte do processo, o seu desenvolvimento e aprendizagem acontece em íntima relação com as ações da escola e do professor, ele não é o protagonista, nem o responsável, é parte do processo que é dialético, e assim deve ser visto.

Diante da compreensão do processo educativo como um espaço em que se entrelaçam o tempo, a história, o sujeito e o conhecimento, num contexto que imprime interesses e ideologias, a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação

do homem aos outros seres humanos. Nesse contexto, a intervenção mediadora do adulto no processo de apropriação da cultura pela criança, passa a ser uma exigência (Pasqualini e Martins, 2021).

### **4.3 O papel do professor**

Se na educação ativa o papel do professor é secundarizado, na PHC ele volta a ser reforçado, não como alguém que detém todo o conhecimento, mas como alguém que no momento inicial do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem, tem mais elementos de compreensão do que os alunos que ainda estão se apropriando. Além disso, a função social da escola é destacada, e ela é vista como território de disputas permeadas por contradições, deste modo, visa alcançar objetivos que transcendem o âmbito estritamente pedagógico, integrando dimensões políticas, históricas e sociais, ressaltando o caráter político não só da educação num sentido mais amplo, bem como do papel do professor, que é sobretudo agente social de elevação cultural dos sujeitos.

Portanto, se por um lado o professor não detém todo o conhecimento, por outro representa em sala de aula, alguém que foi preparado para o ensino e que tem a responsabilidade, na escola, de mediar a apropriação cultural dos sujeitos, visando garantir sobretudo, a associação entre conteúdo e forma. Portanto, diante dessa concepção o papel do professor não desconsidera as necessidades imediatas do aluno, mas suas ações não se resumem a elas, o professor não fica à mercê somente do que o aluno se interessa em aprender, sua mediação deve ser consciente e sobretudo política.

Segundo Pasqualini e Martins, 2006, não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura, as autoras destacam que ao concordar com os pressupostos de Leontiev,

[...] Elkonin (1987) afirma que os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos não estão postos de forma imediata em tais objetos, mas exigem um processo peculiar de apropriação por parte da criança, no qual o adulto aparece à criança como portador de tais procedimentos sociais de ação.

Nesse sentido, a figura do professor é fundamental, como aquele que media o acesso ao conhecimento por meio do ensino, criando assim condições para a aprendizagem se efetivar. É, portanto, papel do professor garantir às novas gerações os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos historicamente sistematizados e referendados pela prática social, produzido ao longo do desenvolvimento humano.

Portanto seu papel, diante o ensino envolve dimensões mais amplas, como a formação do sujeito, as relações sociais e culturais, e o desenvolvimento da consciência crítica. Este processo deve ser compreendido dentro de um contexto histórico e num espaço tempo determinado, onde os interesses de uma minoria sobressai aos da maioria, Saviani destaca que quanto menos o professor reconhece sua realidade, mas suscetível a exploração ele é, e torna-se ferramenta de manutenção dessa realidade, portanto a consciência crítica sobre o que se ensina e por que se ensina é vista aqui como um caminho para transformar a prática docente, buscando uma educação que contribua para a mudança social.

Em síntese, o professor deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente produzido pela humanidade, como a ciência, a arte, a filosofia, a matemática, entre outros e direcionar os alunos a uma elevação do que foi aprendido, diante de uma interpretação da realidade. Segundo a concepção de Saviani, cabe à escola o papel de mediar o acesso dos alunos a esse saber objetivo, considerado patrimônio cultural da sociedade. Assim, a educação não deve restringir-se apenas ao cotidiano do aluno, como propõem as pedagogias não diretivas, mas deve levá-lo a superar os limites da experiência imediata, possibilitando a apropriação crítica e consciente dos conhecimentos historicamente elaborados.

Educar é um ato profundamente político, histórico e humano. A prática pedagógica precisa aliar transmissão de conteúdos aos contextos sociais, históricos e culturais que moldam o conhecimento. Isso implica que os professores devem repensar suas práticas com consciência crítica, buscando uma educação transformadora, não basta organizar metodologias, estratégias, recursos e práticas pedagógicas, é preciso selecionar e adaptar os conteúdos de modo que que permitam ao aluno se apropriar criticamente desses saberes. Isso envolve pensar desde a origem do conhecimento até suas aplicações práticas e sua transformação, ou seja, ensinar de forma que os alunos possam compreender e transformar a realidade,

Educar é, pois, a prática pedagógica que visa à assimilação crítica, por parte dos alunos, dos conhecimentos historicamente sistematizados, com vistas à compreensão da realidade para poder atuar na sua transformação. (Saviani, 2003, p. 63.)

Portanto, a educação não deve partir apenas do cotidiano do aluno como nas MAA, mas deve levá-lo além, em direção ao saber elaborado ao longo da história, este não pode ser neutro nem espontaneísta, sim intencional, sistematizado e crítico, voltado à formação plena do ser humano e à transformação social. É válido ressaltar a necessidade de uma prática pedagógica consciente das contradições sociais, reforçando o papel transformador da educação.

A ação do professor – o ensino, não se resume à simples transmissão de conteúdos. A escola não se caracteriza enquanto local de aprendizagem técnica ou intelectual, apenas, mas enquanto agente social que se configura como um processo mediado entre dois polos fundamentais: o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, como as ciências, as artes, a filosofia etc. e o sujeito em formação, ou seja, o aluno. Se a função da escola é, pois, a socialização do saber sistematizado e erudito, com o objetivo de formar o ser humano integralmente, não apenas em suas faculdades intelectuais, mas também em sua dimensão ética e política, permitindo-lhe agir de forma crítica e consciente no mundo.” (Saviani, 2003, p. 68) é papel do professor garantir o acesso de modo sistematizado e intencional, com o objetivo de formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade, capazes de interagir e transformar sua realidade.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As metodologias ativas tendo se expandido em contextos historicamente favoráveis, foram ganhando mais ou menos ênfase conforme incorporavam novos elementos, alinhados às demandas e necessidades de cada época. Nota-se que muito dos seus ideais não são algo de fato novo, mesmo que sejam frequentemente associadas a métodos inovadores e renovadores. Todavia com o desenvolvimento da tecnologia, seu uso passou a ser relacionado ao emprego dos meios tecnológicos acrescentando elementos que amparem a visão de inovação.

Assim, como destacado anteriormente, as MAA devem ser entendidas dentro do contexto escolar e na realidade educacional. Isto significa compreendê-las

enquanto permeada por ideias e interesses que se alinham a diferentes objetivos e pontos de vista, sobre qual tipo de sujeito e sociedade se quer formar. Nesse sentido, o problema que se nota aqui, não é o emprego dos métodos ditos ativos, mas a falta de consciência política acerca de seus princípios e da ideologia que os cerca.

É necessário apontar que, formar o aluno somente para ser ativo e ter a capacidade e a habilidade de resolver problemas de forma prática, buscando soluções rápidas e imediatistas, pode prepará-lo para vir a ser um ótimo trabalhador manual. Contudo, ele não está sendo ensinado a analisar com profundidade a sociedade em que está inserido, de forma que o pensar é atribuído a profissionais “mais” capacitados.

Nota-se, portanto, uma formação que dissocia a relação teórico-prática e contribui para que sejam perpetuadas a ambiguidade na educação, quer seja uma formação integral para quem irá pensar o problema e uma formação prática para quem o irá executar. Apesar das MAA serem aplicadas tanto em escolas públicas quanto privadas, é importante considerar os diferentes contextos sociais dos alunos. Estudantes da rede privada geralmente têm acesso a mais recursos, contato com atividades culturais e uma valorização clara da educação desde cedo. Já os alunos da escola pública, em sua maioria, vivenciam realidades em que o trabalho é prioridade, pois representa uma forma imediata de sobrevivência, que influenciará de modo significativo desde a forma, quanto ao conteúdo que “busca aprender”, bem como a expectativa da realidade que o cerca e que não apresenta por si mesma, alguma saída.

Aliás, defender um ensino ligado apenas ao social útil ou a questões práticas, bem como a defesa de um conteúdo mínimo, torna-se apenas mais um ponto de negação, neste caso, pois o acesso ao conhecimento historicamente elaborado, que possibilitaria entender a realidade diante das abstrações teóricas, é negado. Todavia há de se pensar, mas o aluno tem liberdade para aprender, para buscar seu próprio conhecimento, e então há que novamente ressaltar, quem/quais são os sujeitos que naturalmente desenvolvem o gosto pelo conhecimento científico, ao pé da letra, nenhum, mas os que influenciados por um contexto socialmente mais favorável certamente terá maior disposição e recursos (físico, social, econômico, psicológico e etc.) para buscar meios de desenvolver a aprendizagem.

Portanto, a liberdade e a responsabilidade defendida na formação dos sujeitos, na perspectiva das metodologias ativas, está fortemente ligada a concepções

neoliberais e o que são uma tentativa de responsabilizá-los, diante de uma realidade que ele não controla e que muitas vezes nem tem consciência sobre sua essência. Enfim, uma educação fundada no utilitarismo e no pragmatismo não o fará compreender e menos ainda superar. O papel político da escola é negado nessa visão e a educação não liberta, mas adapta e conforma. Ensina a criticar sem avançar em relação à essência, ou seja, à compreensão da sociedade em que se encontra inserido, não prepara para transformar, para tomar consciência, mas assume um sentido raso e a favor do sistema e do capital.

Como momento de superação as MAA devem ser compreendidas dentro desse contexto, mas também que enquanto momento da educação, que é essencialmente contraditória, podem deixar de ser ferramenta de reprodução para torna-se ferramenta de transformação, desde que professores e escola reconheçam seus papéis políticos diante da formação dos sujeitos e trabalhem no sentido de superar o discurso ideológico, incorporando-os enquanto métodos, momentos da prática diante de um fim proposto de modo consciente. É somente cientes do discurso ideológico presente nas MAA, e conscientes do papel da educação bem como do seu próprio papel, que os professores podem incorporar essas metodologias e superá-las a fim de construir uma práxis.

A mera reprodução do discurso ideológico por trás dos métodos disseminados e empregados, não servem a uma educação em que o propósito seja a elevação social por meio da formação integral dos indivíduos, pois tem como princípio fundante a negação da especificidade escolar, bem como o trabalho docente. Ademais, pode tornar-se um processo excludente social e economicamente, pois as condições e relações que podem ser estabelecidas serão diversas tanto positiva quanto negativamente. Quais são as reais condições materiais, sociais, psicológicas em que se pregam a aplicação desses métodos? Além da consciência do professor do seu papel, também é preciso e necessário compreender as reais condições da escola, dos alunos, ou seja, do todo.

Dessa forma, reafirmamos que a diversidade de métodos ou metodologias, por si só, não representa um problema. Não se trata aqui de defender práticas pedagógicas desmotivadoras, marcadas por abordagens tradicionais carentes de dinamismo e alheias ao interesse dos estudantes. Tampouco ao valorizar o ensino de conteúdos estamos desconsiderando a importância da prática, ao contrário, reconhecemos a necessidade da articulação entre teoria e prática social para a

efetividade do processo educativo. A questão central reside na possibilidade de ressignificar os objetivos dessas metodologias, elevando-as à condição de práxis: uma ação consciente, intencional e comprometida com a superação das desigualdades sociais.

## 5. REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José Maria. *Metodologias ativas: uma proposta para a educação do século XXI*. São Paulo: Editora Penso, 2018.
- BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. *Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica*. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 288 p.
- CASCINO, Marcos Antônio Gagliardi. Os fundamentos epistemológicos da pedagogia ativa. *Revista Unifal em Pesquisa*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7435/gn7etz90>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Maria do Carmo Pinheiro de Carvalho. *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.
- JESUS, Rhenan Ferraz de. *Estratégias pedagógicas que efetivam o uso de metodologias ativas no Ensino Fundamental*. 2021. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- LASKOSWITSCK, A. *A transformação do ensino: abordagens inovadoras e seus impactos na educação contemporânea*. São Paulo: Editora, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46.
- MARQUES, Eduardo Moreira. *Aprendizagem ativa: constituição histórica de um conceito*. 2022. 97 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022.

MORAN, José Mario; MASETTO, Marcos Tadeu; BEHRENS, Maria Clara. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

PASQUALINI, B. A.; MARTINS, L. R. Pressupostos metodológicos da psicologia histórico-cultural: o método histórico-dialético e o estudo da psique. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. 1. ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p. 75–92. ISBN: 978-65-86678-91-8.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127–140, 1997.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.