



METODOLOGIAS ATIVAS

Rosemara Perpetua Lopes¹

¹UFG Regional Jataí/ rosemaralopes@ufg.br

Resumo:

O termo “metodologias ativas” é comum nos dias atuais, mas pouca clareza têm a respeito alunos de cursos de licenciatura e professores em exercício em instituições de ensino. Tendo essa realidade em vista, propomos esse minicurso, no qual pretendemos explicar o que é uma metodologia ativa, que formas assume de 1930 aos dias atuais, qual seu principal fundamento teórico (origem) e que críticas pesam sobre as mesmas, incluindo *Problem Based Learning* (PBL). Ao ofertá-lo, temos por objetivos: esclarecer em que consistem metodologias ativas; apresentar elementos que permitam identifica-las; apresentar teorias que as fundamentem; exemplificá-las com experiências concretas e da literatura educacional; problematizá-las. Adotamos como metodologia exposição e discussão de conteúdo relativo ao tema, com uso de recursos audiovisuais e material impresso.

Palavras-chave: metodologias ativas; educação básica; ensino superior.

1. Introdução

Atualmente, novas metodologias, como *Problem Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas), *Peer Instruction* e *Flipped Classroom*, entre outras, emergem no cenário educacional, sem que muitos educadores se deem conta de que os princípios epistemológicos que as fundamentam têm em comum a ideia de um aluno ativo, que constrói conhecimento em situações desafiadoras.

Tendo em vista em vista esse quadro, propomos a realização de um minicurso em que temos por objetivos esclarecer em que consistem metodologias ativas; apresentar elementos que permitam identifica-las; apresentar teorias que as fundamentem; exemplificá-las com experiências concretas e da literatura educacional; problematizá-las.

Obviamente, não temos a pretensão de esgotar o assunto nas quatro horas de duração do mesmo, mas chamar a atenção para o tema, fornecendo elementos para melhor compreendê-lo, considerando que, nos dias atuais, ele está presente na legislação educacional relativa à formação e a prática do professor, da Educação Básica ao Ensino Superior. Como exemplos, podemos citar a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 1/2002 (BRASIL, 2002) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) (BRASIL, 1997).

A relevância do tema é conferida por sua disseminação no meio educacional, bem como pela necessidade de ampliar a compreensão sobre termos tão frequentemente empregados e presentes campo de atuação do professor. Afinal, quando surgiram as metodologias ativas?

A esta introdução, seguem-se referencial teórico, com alguns pressupostos sobre o tema; metodologia, em que explicitamos como pretendemos desenvolver o minicurso e qual o público-alvo; considerações finais sobre o exposto.

2. Referencial teórico

A história das metodologias ativas no Brasil remonta ao movimento da escola nova, ao “Manifesto de 32” protagonizado pelos pioneiros da educação, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

O conceito de metodologia ativa está fundamentado nas ideias de John Dewey, desde a década de 1930, sobre aluno ativo e construção do conhecimento em situações que superem a tradicional aula expositiva, em que a finalidade é reprodução e memorização do conteúdo de ensino. O professor deixa de ser o centro do processo, o detentor do conhecimento, e passa a ser aquele facilita a aprendizagem. O foco passa a ser o aluno, suas necessidades e interesses. A discussão sobre “como se ensina” faz sentido apenas quando inserida em outra, mais ampla, sobre “como se aprende”.

Nesse contexto, emergem teorias cognitivistas, tais como o construtivismo (COLL et al, 1996), até hoje pouco compreendida na escola básica pelos professores. A “aula-passeio” de Freinet é um exemplo metodologia ativa.

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos o campo nas diversas estações: no Inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamos-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou ave morta... (FREINET, 1975, p. 23).

Há também os métodos globalizados, dos quais trata Zabala (1998), que incluem centros de interesse, método de projetos de Kilpatrick, estudo do meio e projetos de trabalhos globais, e os projetos de trabalho na escola, de Hernandez (1998). As técnicas de Freinet e os projetos de trabalho de Hernandez (1998) são analisados por Figueiredo (2012) num estudo em que analisa a possibilidade de alfabetizar com tecnologia digital a partir de um e de outro.

Reflexos dos princípios subjacentes a essas metodologias e métodos ativos se verificam em temas correlatos, como avaliação em sala de aula (HOFFMANN, 1997). No campo da formação de professores, o modelo da racionalidade técnica cede lugar à racionalidade prática (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

No plano das metodologias, recentemente Valente (2014) discute o que em Português denomina “aula invertida”, metodologia chamada *Flipped Classroom*, com foco no ensino superior, cuja ideia central é passar de “teoria antes e prática depois”, orientação típica da racionalidade técnica, ainda hoje presente em aulas tradicionais, para “prática antes e teoria depois”. Em outras palavras, ao invés de primeiro ensinar teoria depois prática, chegar à teoria a partir da prática, da necessidade de solução de um problema vivenciado nesse plano.

Igualmente emergentes são *Peer Instruction* e *Problem Based Learning* (PBL), este último mais popular, ambos fundamentados no princípio do aluno ativo e da aprendizagem em situações distintas da tradicional aula expositiva, em que as ações do aluno se restringem a ouvir e observar. Obviamente, dependendo do que ouve e vê e dos conhecimentos prévios que tem, o aluno pode estabelecer relações e, a partir delas, construir novos conhecimentos, mas essa possibilidade não se aplica a todas as áreas do conhecimento. Em Física, por exemplo, como aprender “de ouvido”?

Surgem, então, estudos, como o de Panizza (2006), que apontam a necessidade de o ensino fazer sentido ao aluno, de compreensão do conceito como pré-requisito para a aprendizagem, perspectiva que tem implicações metodológicas, isto é, no trabalho do professor em sala de aula. Em Matemática, para fazer sentido ao aluno, o ensino não pode se restringir à abordagem de procedimentos. Como ressalta Lerner (1995), é preciso incluir o aluno no processo, considerando suas representações não-convencionais e encarar os ditos “erros” como pistas de como o aluno está pensando e se relacionando com o conhecimento matemático.

Explicitados esses pressupostos, passamos à metodologia.

3. Metodologia

Adotamos como metodologia exposição e discussão de conteúdo relativo ao tema, com uso de recursos audiovisuais e material impresso. A exposição dialogada, assim como a discussão, deverá ocorrer durante todo o período, acompanhada por problematização do conteúdo, realizada a partir de textos e imagens projetados por multimídia, amparada em Oliveira, Almeida e Arnoni (2007).

3.1 Recursos necessários

Para a execução da proposta, são necessários: multimídia; sala com boa iluminação para projeção de imagens e capacidade para acomodar sentados todos os inscritos; som, para áudio.

3.2 Público-alvo

O minicurso tem como público-alvo professores de todos os níveis de ensino. Havendo vagas, poderão se inscrever alunos de cursos de licenciatura e demais interessados pelo tema.

4. Considerações finais

Apresentamos a proposta de um minicurso voltado a ampliar o conhecimento dos participantes sobre o que são e quando surgiram as metodologias ativas. Recorrendo à história da educação no Brasil e à literatura, apresentamos pressupostos que vão ao encontro desse objetivo e, ao mesmo tempo, mantêm relação com a temática do evento (XII Semana de Licenciatura/III Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática). Em seguida, delineamos a metodologia, que, basicamente, consiste em exposição dialogada e discussão do tema, a partir da problematização realizada com o auxílio de recursos audiovisuais.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002a, Seção 1, p. 31. Institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

FIGUEIREDO, E. C. C. **Alfabetização com tecnologia digital**. 2012. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Instituto Superior de Educação Ceres, São José do Rio Preto, SP, 2012.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola. In: _____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 61-91.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio, uma perspectiva construtivista. 22 ed. Porto Alegre: Medição, 1997.

LERNER, D. **A matemática na escola**: aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1995.

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

PANIZZA, M. Reflexões gerais sobre o ensino da matemática. In: PANIZZA, M. (Org.). **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 19-33.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 95-114.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 4, Edição Especial, p. 79-97, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.