



EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA E AS METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO CONTEMPORÂNEO

Emerson Souza dos Santos¹
Beatriz Cristina Bencke²
Vilmar Malacarne³

Resumo

O presente artigo tem o propósito de refletir sobre as demandas do cenário educacional, mais especificadamente a relação do professor e aluno frente a metodologia tradicional de ensino e as metodologias ativas. Num discurso dialético, busca-se compreender a proposição de uma educação significativa, comprometida com a realidade do alunado e afinada a ótica construtivista de Paulo Freire e Jhon Dewey. Nota-se que o cenário para a implementação nas escolas e universidades da metodologia ativa é, de certa forma, ligeiramente resistente face a realidade da própria formação do professor e das políticas educacionais. Este artigo é de caráter qualitativo e investigatório apoiada a uma pesquisa de campo e fundamentado em uma revisão bibliográfica sobre o assunto, no qual teve como método o apanhado de teses, dissertações e artigos advindo das fontes: google acadêmico e base de dados da scielo, periódicos capes, bem como em livros da área.

Palavras-Chaves: Jhon Dewey. Metodologias ativas. Educação. Educação significativa. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Quando nos reportamos a discussão sobre os meandros da educação, seja no ensino fundamental, médio ou no superior percebe-se que inúmeras discussões apontam para um turbilhão de problemas e necessidades de melhorias, seja por parte dos professores em compreender uma geração imagética e tecnológica, seja por conta de uma pedagogia mais dialogada e motivadora,

¹ Mestrando do PPGE.E-mail: arquitetoess@hotmail.com

² Mestranda do PPGECEM.E-mail: beatrizbencke@hotmail.com

³ Dr. em Educação Prof. Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: vilmar.malacarne@unieste.br

diferente dos padrões expositivos que até hoje se conflitam, seja por um discurso velho e batido que assombra os atores que almejam uma escola nova.

Entrementes o país passa por um cenário de transformações, a exemplo, as discussões sobre a nova BNCC – Base Nacional Curricular; os financiamentos estudantis; os cursos de graduação a distância, entre outros de âmbito pedagógico. Contudo, as estratégias de modernização, aliás, estão entre os diferenciais capazes de fazer com que uma instituição dê passos largos em direção ao crescimento.

Convergindo para o “Chão da sala de aula” perceberemos que os reflexos dessas turbulências apontam para um cenário complexo. Barbosa (2013), aponta escolas onde os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro até escolas que disponibilizam para alunos e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação. E ainda complementa temporizando tal situação: “Entre esses extremos de diversidade, encontramos escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI” (BARBOSA, 2013, p. 07).

Neste contexto Barbosa norteia um dos problemas centrais da educação no país: a interlocução da aprendizagem. Ao universo da escola, ainda se coloca como prática, um espaço de aprendizado formal, com cadeiras enfileiradas uma atrás das outras apontando como ponto principal o quadro e o professor como detentor do conhecimento e expositor de teorias. Ao universo do Professor, formado por uma estrutura tradicionalista, conteudista, cabe a ele referendar aquilo pelo qual foi formado. Segundo Borges (2014), a ruptura de um modelo tradicional de ensinar desestruturaria o professor, além do novo ser desafiador e gerar insegurança. De fato, os professores ainda não se deram conta do momento atual de transitoriedade com o qual o universo educacional Brasileiro está passando. Com isso, não podemos generalizar tal situação, visto que, muitos professores (e até mesmo escolas) já estão integrados aos métodos do “ensino contemporâneo”, porém salienta-se que são casos isolados e passíveis de observação. Ao universo do aluno, segundo Borges (2014), compreende-se um indivíduo fruto de uma cultura globalizada e interativa, (quando se compreende a busca de informações, ou pelo menos ferramentas mais ágeis para isso), porém é do seu perfil ter dificuldades em administrar o excesso conteudista da escola tradicional, (BARBOSA, 2013).

De certo modo Barbosa (2013), elucida que as projeções mais recentes para o futuro da educação indicam que a escola e sua estrutura pedagógica, como ela é hoje, tem poucas chances de sobrevivência para as próximas décadas.

Hoje já se fala do *Unschooling*⁴ e no *Homeschooling*⁵, onde o processo de ensino e aprendizagem parte da correlação das necessidades do indivíduo a ser formado com as instruções significativas de um familiar ou pessoa próxima. Daí nos questionamos: será que a busca por um aprendizado compatível com a realidade, que retrate uma visão de mundo e que busque a formação de um ser altruísta é tão distante do ensino tradicional? De que maneira a aula expositiva perdeu sua ação educadora? Ou será que o método tradicional foi ou é uma proposta equivocada de aprendizado?

Dessa maneira, este trabalho apoia-se na investigação, através de pesquisa estruturada e revisão de literatura, sobre os novos métodos de ensino, em específico das metodologias ativas apontando suas peculiaridades e comparando com o formato expositivo tradicionalista.

A discussão deste trabalho converge para a relação entre professor-aluno enquanto atores principais do processo de ensino aprendizado. Não está incluso nesta pesquisa as políticas educacionais, a formatação curricular nem mesmo o planejamento didático do professor, mas sim o papel desses atores na construção de uma educação significativa.

1. Educação significativa e as metodologias ativas: Reflexões sobre o ensino contemporâneo

1.1. Metodologia

Este trabalho se debruça em uma revisão de literatura que para Manzo (1971:32 apud Marconi, 2003, p183), a bibliografia pertinente "[...] oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente".

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio das etapas a seguir: 1ª etapa: Realização de coletas de materiais on line utilizando a base de dados da Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>), Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br/>) a periodicidade das publicações faz um recorte de 2003 até 2014; 2ª etapa: Investigação em livros e periódicos da área. Dentre as etapas citadas também ressaltamos a seleção de dissertações de mestrado e teses de doutorado; 3ª etapa: foi aplicado questionário semiestruturado para os docentes de um dado Colégio Estadual do município de Cascavel/Pr, questionando-os sobre a compreensão conceitual da metodologia ativa e se a mesma é utilizada por eles em sala de aula.

⁴ Traduzido por desescolarização: é um dos métodos do ensino doméstico ou ensino domiciliar. É um movimento contrário à ideia de que adquirir conhecimento dentro da escola é a única maneira de chegar ao sucesso profissional.

⁵ Aquele aprendizado obtido em casa por um familiar em oposição ao ensino numa instituição pública ou privada.

1.2. O método expositivo

Segundo Nogueira e Oliveira (2011, apud BORGES 2014) as habilidades de ensino dos professores contemporâneos são de fato reflexo de sua formação, onde centraliza a ação do processo de ensino aprendido em si. Legrand (1976, p. 63, apud BORGES 2014), complementa convenientemente: “a sua arte é a arte da exposição”, fundamentada no poder do verbo, teórica e dependente do uso intensivo da memória corrobora Barbosa (2013).

Sem dúvida, essa proposta de ensino chega a atualidade como elemento dissonante de uma realidade interativa, conectada e globalizante. Para que expor se o conhecimento já está exposto nas suas várias dimensões nas mídias e no espaço virtual? De fato, hoje o indivíduo percorre inúmeras bibliotecas do mundo sem a necessidade de sair de casa, porém, independente das características metodológicas de uma dada escola ou universidade, sem dúvida a aula expositiva, mesmo que em quantidades mínimas, ainda é preponderante para repasse de instruções, conceitos básicos e compreensão de partes de um todo. Entrementes, a aula expositiva detém uma função específica que é preciso por parte do professor ou tutor identificar e explorar.

O que merece atenção neste contexto e que torna mote de discussão entre os educadores é que o excesso de aula expositiva cria no aluno e no próprio cenário de aprendizado uma realidade impositiva e autoritária tendo o professor no papel de dominador (ativo) e os alunos num papel de receptor (passivo). Vasconcellos (1992) corrobora apontando que do ponto de vista político, o grande problema do método expositivo é a formação do homem passivo, não crítico.

Ainda este autor nos aponta que na concepção teórica da educação tradicional, a metodologia de ensino apresentava uma sistematização, como, por exemplo, os de Herbart, na qual o processo de ensino dispunha de 5 etapas: Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação. Hoje se percebe que as aulas expositivas, seja do ensino fundamental, médio ou universitário são vistas, genericamente sintetizadas em duas etapas: na apresentação e na aplicação e que ainda, conforme admite o autor, o educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor. Cria-se um cenário de domínio psicológico em oposição as reais necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Esse baixo nível de interação entre o educador- educando -objeto de conhecimento propicia, segundo Vasconcelos (1992), o alto risco da não aprendizagem. Porém este autor alerta para problemas mais graves dentro deste processo: a alienação do educador com relação àquilo que faz, de tal forma que nem o sentido do que ensina ele domina, justificando seu trabalho a partir de

fatores extrínsecos - "faz parte do programa", "é pré-requisito para as séries seguintes", "é exigência da direção", "é matéria de vestibular", etc.

1.3. Uma perspectiva dialética de ensino: em busca de uma educação significativa

Dentro dessa conjuntura de descompasso entre os atores educacionais Becker (2001), reforça a ideia de que a educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído. Eis aqui o que Vasconcelos (1992), vai postular como sendo uma prática pedagógica significativa de caráter dialético onde a realidade e objetivo devem se confrontar e dar possibilidade de realização de uma prática educativa consciente.

Dentro dessa perspectiva dialética Vasconcelos nos mostra a concepção de homem e de conhecimento:

Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. (VASCONCELOS, 1992, p. 7)

De outra maneira, a educação significativa propõe, segundo Aguiar (1995), que quanto maior o envolvimento do aluno com o seu processo de aprendizagem, com os objetivos de seu conhecimento, maiores serão as possibilidades de uma aprendizagem significativa, de uma mudança conceitual efetiva e duradoura. Gadotti (1994) corrobora com Aguiar quando aponta que a aprendizagem é facilitada quando o aluno contribui responsavelmente para o seu processo formativo visto que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. É um jogo de mão dupla!

Dentro de uma visão holística, Vasconcellos (1992), reforça a abrangência da educação significativa, ou seja, uma educação que procura resgatar a realidade concreta do aluno, tanto do ponto de vista filogenético-história da sua espécie quanto do ponto de vista ontogenético-história pessoal.

Mas as contribuições de Glaser para a educação não param por aí. Perissé (2011), aponta que o filósofo propõe a "Teoria da escolha", onde afirma que todos nós, desde que nascemos somos

inclinados a aprender, portanto somos seres essencialmente aprendizes, no universo de nossas escolhas, assertivas ou não, apreendemos. Sobre isso, ele incita a motivação como papel propulsor para a que o estudo seja uma escolha, haja vista que para ele a escolha nasce de dentro para fora, é um movimento de liberdade pessoal. Kossik (1976) corrobora com Glasser com o seguinte postulado: “O homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si”. Portanto, os aspectos intrínsecos aos sujeitos são de certa forma, elementos preponderantes a compreensão e a busca de uma educação significativa. De Charms corrobora:

As pessoas extrinsecamente motivadas sentem-se frequentemente como marionetes da autoridade ou das recompensas, mas as pessoas intrinsecamente motivadas sentem-se como origem, comportando-se com liberdade e auto-investimento. (DE CHARMS 1968 apud GUIMARÃES, 2003, p. 39)

Paulo Freire (apud Vasconcellos, 1992) afirma que: “Ninguém motiva ninguém. Ninguém se motiva sozinho. Os homens se motivam em comunhão, mediados pela realidade”. Portanto, a relação entre aluno e professor deve ser de certa forma cativante⁶, longe daquela de controle, pois assim, segundo Berbel (2011), o engajamento do alunado no processo de ensino-aprendizado será de certa maneira aprimorado, onde o exercício da liberdade e da autonomia ganham espaço e possibilitam uma pedagogia de ensino significativa para o aluno e para o professor.

Reeve (2009), aponta que o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando: a) motiva os interesses pessoais dos alunos; b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Reeve ainda enfatiza que alunos que se percebem autônomos em suas interações escolares apresentam resultados positivos em relação: 1- à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores); 2- ao engajamento (com emoções positivas, persistência, assiduidade, não reprovam ou se evadem da escola); 3- ao desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade); 4- à aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo

⁶ ETIM lat. *captivans,antis* 'que cativa, que aprisiona, sedutor', part.pres. de *captivāre* 'fazer cativo, escravizar, apoderar-se de, seduzir' (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa) – ressalta-se que a significação da palavra dentro do contexto da educação quando compreende a intenção de “aprisonar” é para ser entendido como algo que seduz pela empatia, que compromete-se e faz com que os atores do processo formativo se comprometam com as propostas de um ensino significativo.

de informações, uso de estratégias autorreguladas); 5- à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e 6- ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade).

Sem dúvida, dentro deste contexto fica claro compreender o propósito da educação significativa - um ensino mais exigente, onde se exija a inteligência e não a memorização, onde se exija, segundo Barbosa (2013), a construção do conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor, enquanto este transporta-se ao status de facilitador, de promotor de experiências para a compreensão da realidade.

1.4. Metodologias ativas, uma proposta pedagógica para um ensino significativo

De fato, urge compreender que estamos no séc. XXI e que a tecnologia da informação e a própria globalização, dentre tantos outros fatores no âmbito social, cultural e até mesmo político, contribuem para a proposição de mudanças substanciais na educação brasileira onde nos mostra a necessidade de reflexão e de avaliação de novas metodologias oportunizando ao professor, ao aluno e ao próprio gestor educacional uma nova forma de ver a escola. Segundo Meyers; Jones (1993 apud Barbosa, 2013), apontam que inúmeros professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa (compreendendo o processo da observação da exposição como estrutura ativa de processamento cognitivo) porém pesquisas da ciência cognitiva sugerem que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir, para ter uma aprendizagem efetiva, uma aprendizagem significativa em outras palavras ativa.

A palavra “ativo”, segundo Aurélio⁷, dentre as inúmeras definições apresenta: “Pedagogia ativa, método ativo, método de ensino que dá à criança ou ao aluno uma iniciativa maior na aquisição e aplicação dos conhecimentos”. Conforme Bastos (2006), as metodologias ativas representam processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Mitri, et al. (2008), corrobora elucidando a importância do processo de problematização como estratégia de ensino/aprendizagem. Berbel (2011) apenas sugere que esse processo de aprendizado utilizando experiências reais ou simuladas devem estar atrelados as atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos como forma de criar identidade e afetividade ao processo de construção do conhecimento.

⁷ IN: <https://www.dicio.com.br/ativo/>

Portanto, neste cenário (aos moldes Escola novista), temos, segundo Pecotche (2011), um aluno que é instrumentalizado e motivado a compreender seu papel ativo, “atitude ativa da inteligência” e no outro lado temos um professor habilitado a desenvolver competências profissionais com o intuito de formar indivíduos críticos.

Alguns autores apoiam-se numa série de vantagens para legitimar a eficácia dessa metodologia, nas quais, com referência ao alunado, adquirem maior autonomia, visto o incentivo dos educadores na tomada de decisões; desenvolvem confiança; tornam-se aptos a resolver problemas; passam a enxergar o aprendizado com outra visão (visão holística-interdisciplinar); tornam-se profissionais mais qualificados e valorizados; tornam-se protagonistas do seu aprendizado e conscientes socialmente. Com referência a instituição de ensino, os benefícios se projetam na maior satisfação dos alunos, fator-causa que desencadeia a melhora na percepção do aluno frente a instituição e aumento do reconhecimento no mercado. Com referência ao professor, as pesquisas pouco se atentam aos benefícios advindos para ele, mas de fato a interatividade e a dinamicidade na sala de aula propiciará ao professor a proposição de um planejamento cuidadoso da aula visando circunscrever pautas de discussão e linhas de pesquisa e atividades sem mais a responsabilidade de ter que buscar todo o conhecimento para “amamentar” os seus alunos.

A exemplo da eficácia desta metodologia, um estudo realizado por Melo (2013), com 60 alunos de uma dada IES do curso de Enfermagem apresentou os seguintes dados revelados por eles como atitudes que adquiriram para o futuro profissional: “autonomia (88%), abordagem biopsicossocial (83%), raciocínio clínico (80%) e trabalho em equipe (76%)”.

Mas como toda “moeda” sempre há dois lados, portanto, reportemo-nos a situação de desvantagem dessa metodologia: Costa (2011), considera como obstáculo inicial o processo de “aprender a aprender”, ou seja “aprender a conhecer”⁸, processo pelo qual o aluno munido de instrumentos próprios busca superar a necessidade de apreender por conta própria. Afinal, compreende-se essa conjuntura claramente ao chegar no ensino superior, foram 12 anos de estudos sob a égide de um método conteudista onde apostilas, questionários, fotocópia dos slides da aula, atividades e capítulos de livros indicados foram disponibilizados para compor a base instrumental de estudo com o intuito de superar uma avaliação bimestral, ou seja, o aluno se vê, após anos de um

⁸ Jacques Delors aponta nos quatro pilares da educação que aprender a conhecer é tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que seja para uma vida inteira. Ainda Delors se reporta a pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar – uma concepção vanguardista quanto a forma de pensar a aprendizagem e suas interlocuções. (Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês de 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação)

ensino “embandeijado”, como incapaz de superar o obstáculo, de ter que estudar efetivamente haja vista que este método, caso o aluno não compreenda o processo, leva a ansiedade devido a quantidade de avaliações periódicas destituindo a avaliação oficial como no método tradicional.

Outro fator relevante é, segundo Morais (2006) a “imaturidade do estudante”, conforme apontado outrora o aluno se vê perdido no processo, seja pela sua idade, seja pelo seu processo de apreensão de conhecimento que por anos foi condicionado a leituras e memorização dos instrumentos entregues ao longo do bimestre.

Conforme apontamos anteriormente, Melo (2013), fez uma pesquisa de opinião com seus alunos de Enfermagem. Para este os dados comprovam a não aceitação deste método, devido: 1 - carência de suporte dos docentes (tutores) 48%. Principalmente quando o docente não sinaliza os erros ou equívocos contidos nas atividades, propiciando mais dúvidas; 2 - o estudante percebe a necessidade de ter maturidade para lidar com o processo de ensino, apontado por 46% como fragilidade do método; 3 - a deficiência no conhecimento de matérias 46% dos questionários, é básica (anatomia, fisiologia, farmacologia).

1.5. Metodologia ativa aplicada aos docentes com uma investigação de campo

Observando a investigação de Melo (2013), questionamo-nos como esses métodos estavam sendo aplicados nos colégios da cidade de Cascavel. Nesses termos buscamos uma dada Colégio Estadual da cidade para mensurar tal realidade, uma investigação de uma dada mostra. A atividade investigativa teve início logo após a autorização da coordenação pedagógica, onde foram entregues vinte questionários estruturados não nominado contendo duas questões: a primeira referente a temática metodologia ativa e a segunda sobre a aprendizagem baseada em projetos/problemas, onde o mesmo possuía finalidade de compreender se esse modelo didático é aplicado em sala de aula ou não. Dos vinte questionários entregues aos professores (as) do referido Colégio somente cinco docentes responderam, sendo estes das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciência. Assim nominaremos os referidos professores e suas respectivas disciplina da seguinte maneira: P.H – Professor (a) de História, P.G – Professor (a) de Geografia, P.L.I – Professor (a) de Língua inglesa, P.L.P – Professor (a) de Língua Portuguesa e P.C – Professor (a) de Ciências.

O professor (a) P.H, diz que o ensino por projeto em seu ver refere-se a abordagem dos assuntos/conteúdos trabalhados em sala, problematizando-os para que os educandos possam

compreender o mundo em que ele vive, de maneira crítica, fazendo análise dos temas, possibilitando também a interdisciplinaridade.

Em minha disciplina as vezes é aplicada esse modelo de aprendizado, seria muito eficiente e importante para os alunos se o colégio, o governo, os pais, os professores e alunos também estivessem envolvidos no compromisso com a educação, disponibilizando, no caso das instituições, materiais e recursos para a aprendizagem com resultado mais eficiente. Mais compromisso das famílias com os alunos, enfim de toda a sociedade. (P.H, 2018, INFORMAÇÃO VIA QUESTIONÁRIO).

Para professor (a) P.G, compreende que o aprendizado por tema é geralmente multidisciplinar e ou interdisciplinar. O mesmo descreve que não utiliza a metodologia em sala de aula devido que o currículo do Estado não está organizado em projetos e a organização cotidiana da escola não favorece o trabalho interdisciplinar.

Já o professor (a) de P. L. P, enfatiza que o aprendizado por projeto é uma proposta de ensino, geralmente, multidisciplinar que propõe autonomia no estudante na busca pelo conhecimento. Nesse caso o estudante estimula-se a cumprir uma tarefa de forma coletiva, no entanto o professor enfatizou que também não aplica a metodologia em sala mas ressaltou que nas práticas culturais da escola a metodologia se apresenta, muito distante de uma atividade de construção de conhecimento:

Em nossa escola há vários momentos em que o trabalho ocorre, digo a atividade por projeto, temos amostra cultural, o dia da consciência negra que envolve todos os alunos e funcionários e temos várias festas de junho e julho que movimentam todos os estudantes. Nessa época os trabalhos são desenvolvidos com a participação ativa dos estudantes. (P.LP, 2018, INFORMAÇÃO VIA QUESTIONÁRIO).

Nesse sentido o professor (a) de P. L. I, compreende que é uma Metodologia de ensino em que os alunos constroem o aprendizado juntamente com professor que tem por função mediar e dar pistas e não lhes entregar o conteúdo pronto, a fim de cada aluno formular estratégias para a solução do problema. Quando questionado sobre a utilização da metodologia em sala ressaltou que não a utiliza e ponderou a questão:

Alguns conteúdos essa metodologia é possível, mas na grande parte dos conteúdos ainda não conseguimos aplicar devido ao sistema burocrático que estamos inseridos. Também por estarmos (professores e alunos) inseridos em uma zona de conforto há muito tempo, será necessário um tempo de formação para conseguirmos realizar o trabalho com êxito. (P.L.I, 2018, INFORMAÇÃO VIA QUESTIONÁRIO).

Já o professor (a) de P. C, aponta que a metodologia ativa são propostas de aulas (atividade) que desafiam os educadores a trabalhar atividade motivadora e com autonomia, possibilitando desenvolver diversos conteúdos de aprendizagem, valorizando seu universo, que abrange suas

competências e habilidades e a realidade em que vivem. No entanto este professor apontou também que não desenvolve tal método em sala por falta de condições econômicas, físicas e incentivo por parte do estado, núcleo e escola.

1.6. Refletindo sobre os discursos

De antemão percebe-se que a estrutura formativa dos professores ainda é de cunho expositivo e de certa maneira longe do patamar “facilitador” na qual a metodologia ativa nos sugere. De fato, observa-se uma ambiguidade nesta realidade: os professores que responderam mostraram-se conhecedores de parte ou integral do método aqui discutido, porém externaram fatores, desde a composição curricular do estado até a questão financeira como elementos de entrave à aplicação do método ativo, porém de toda forma cabe-nos ressaltar a inferência de um dos professores quando aponta a questão do “estado de conforto de anos” apontando a sua questão formativa e de que forma ensina – talvez a resposta mais coerente e real, sem “desculpas” ou “filosofias” que apenas mostram a insegurança por parte do professor em inclinar-se a uma prática onde sua postura e seu olhar para com o processo educacional rompe paradigmas e constrói novas relações dentro da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida alguma, há uma distinção clara entre o modelo tradicional e as metodologias ativas, no entanto, vale ressaltar que independentemente do método de ensino o papel do professor é preponderante na relação do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele facilitar a percepção do aluno sobre a escola, problematizar situações com o foco de instigar a curiosidade aos fenômenos da realidade. Cabe ainda ao professor, provocar, desafiar, estimular, relacionar, criar, selecionar, organizar. Sánchez (1977), corrobora neste contexto:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (SÁNCHEZ 1977, p. 206-207).

Cabe ainda compreender que segundo Barbosa (2013), o professor enquanto educador, articulador e coordenador do processo de ensino, precisa ter um bom conhecimento da realidade

com a qual vai trabalhar: alunos, escola, comunidade, sociedade, assim como a ciência que vai ministrar. Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. Vale ainda ousar arriscar e não temer possíveis fracassos. É necessário, sobretudo, segundo Berbel (2011), acreditar no potencial de metodologias inovadoras, como a metodologia da problematização, e confiar na efetividade da ação docente comprometida com o desenvolvimento e o crescimento do aluno.

De certo, é necessário o professor se “despir” dos pré-conceitos e permitir-se experimentar, mesmo que sem referências anteriores, alternativas de atuação pedagógica que estejam na mesma “mão” das estruturas e linguagens do momento atual.

Quanto ao alunado, Ryan (2000 apud GUIMARÃES, 2003), esclarece que a interação com os professores é uma das principais fontes de interlocução motivacional do conhecimento. A empatia facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas. Berbel (2011), ainda incita a relação professor-aluno com o propósito de estímulo ao desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento, vale por parte do aluno estar aberto as instigações docentes.

Quanto a escola, vale compreender, segundo Ribeiro (2005), que as mudanças dela não só pairam no eixo pedagógico, como também o investimento que deve ser ampliado para o corpo técnico e administrativo e em muitos casos também na infraestrutura onde há estudos que mostram que até a disposição do mobiliário nas salas de aula pode influir no desempenho do aluno na aplicação das metodologias ativas.

Segundo Blikstein (2010), ressalta as contribuições das metodologias ativas nos permitem prever que, em vez de alunos saindo da escola com a ilusão de terem aprendido algo irrelevante para suas vidas, teremos alunos que experimentaram situações de aprendizagem profundamente significativas, além do mais o autor enfatiza a importância da formação do autonomismo como ferramenta para enfrentar novos problemas e conduzir projetos inovadores.

No desfecho deste trabalho questionamo-nos: E se todas as escolas implementarem o método ativo, a educação brasileira estará salva?. Pois é, eis uma resposta complexa de responder, Sánchez a pouco apontou que a teoria sem a prática é meramente uma teoria. Vale entender que tais princípios apontados aqui remontam a uma sistematização que carece de um processo inter e transdisciplinar. Há necessidade de uma política educacional dialética comprometida com seus inúmeros atores e com o legado que a educação pode deixar aos seus usuários um serviço de

desenvolvimento humano mais harmonioso, autêntico de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, dos extremismos, da exclusão social, do pré-conceito, das incompreensões, das opressões, das guerras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. O. G. **Mudança conceitual em sala de aula: o ensino de ciências numa perspectiva construtivista**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Cefet-MG, Belo Horizonte, 1995.
- BARBOSA, A. F. **TIC educação 2011: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. In: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acessado em: 20 de junho 2018.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do Estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143 IN: <https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acessado: 25 junho 2018.
- BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional**. 25 jul. 2010. Disponível em: http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein-Brasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf. Acessado em: 20 junho 2018.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia: ciência e método**. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.
- PERISSÉ, G. **A teoria da Escolha**. Revista educação. 2011 IN: <http://www.revistaeducacao.com.br/a-teoria-da-escolha/> . Acessado em 02.07.2018.
- REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, B. de C.; SANT'ANA, G. **A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem**. Brasília, 2013 IN: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/artigos/pratica_metodologia_ativa.pdf. Acessado: 28.07.2018.

MOURA, D. G. **A dimensão lúdica no ensino de ciências**. Doutorado (Tese em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1993.

RIBEIRO, R. de C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia**. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2005.

SÁNCHEZ, V, A. **Filosofia das práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VASCONCELLOS, M.M. M.; BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C. **Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

KNOLL, M. D. The project method: its vocational education origin and development. **Journal of Industrial Teacher Education**, v. 34, n. 5, Spring 1997. Disponível em: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>. Acessado em: 24 jul. 2018.

KOMUATZU, R. S.; ZANOLLI, M.; LIMA, V. V. **Aprendizagem baseada em problemas**. In: Marcondes E, Gonçalves E, organizadores. Educação médica. São Paulo: Sarvier; 1998. p.223-237.