

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR¹

Elton do Amorim Silva ²
Maria Antônia Ramos Costa ³

RESUMO

Compreender como os docentes pensam sobre as metodologias ativas e o seu perfil de ensinagem são relevantes para uma efetiva formação continuada do docente da educação superior, o que, acredita-se, interferirá também no aluno. E as metodologias ativas, pelas possibilidades que favorecem para que se interliguem os conhecimentos teóricos com a realidade, parecem um caminho promissor para tanto. Muitos certamente estão atentos às inovações pedagógicas, sobretudo, referente à tecnologia material e metodologias ativas de ensino, indicando que a abertura dos docentes às metodologias ativas são progressivas e requerem ações de formação continuada docente que incentivem a reflexão e o conhecimento prévio sobre as várias formas de conceber os processos de ensino-aprendizagem pautadas nas metodologias ativas. Há de se levar em conta a formação, o domínio do conteúdo e a experiência do professor, pois o exercício da docência exige a mobilização de saberes da experiência e saberes pedagógicos e científicos um ensino eficiente.

Palavras-chaves: Metodologias Ativas. Ensino Superior. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade globalizada como a que vivemos, cheia de transformações e evolução, na qual o conhecimento tem se tornado um recurso importante para o progresso da humanidade, de forma que, o indivíduo seja capaz de realizar uma análise reflexiva diante de situações complexas. Entretanto, se faz necessário o Sistema de Ensino, em especial as Instituições de Ensino Superior investirem em novas metodologias para preparar o estudante

¹ Artigo Científico Original do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Programa de Formação de Pesquisadores em Educação - 2020.

² Possui graduação em Matemática com habilitação em Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2009). Pós Graduação Lato Sensu em Educação com Ênfase no Ensino de Matemática e Física. Atualmente é professor de Matemática Financeira, Gestão Estratégica de Custos e Fundamentos de Ciências Exatas na Faculdade do Pantanal - FAPAN, professor de Matemática no CENTRO EDUCACIONAL ANÁLIA FRANCO. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Geometria Analítica.

³ Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes-Fiar, Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade Santo André e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable–UDS-Assunção/Paraguai. Tutora presencial do Instituto Federal de Rondônia – IFRO e Unopar – Ariquemes-Rondônia.

para viver e acompanhar as mudanças que ocorrem de forma muito rápida na atual sociedade. “Quando o aluno interage com o assunto estudado, a aprendizagem ativa ocorre, ou seja, quando ele ouve, fala, pergunta, discute, faz e resolve problemas, está sendo estimulado a construir o seu próprio conhecimento saindo assim da forma passiva” (RODRIGUES, 2016, p. 28).

No processo de ensino-aprendizagem, além de metodologias pedagógicas tradicionais utilizadas pelo professor, vem sendo inserida no contexto da sala de aula, as metodologias ativas com o objetivo de reorganizar o cenário da educação, transferir conhecimentos e sobretudo criar possibilidades para a construção de novos conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que a utilização das Metodologias Ativas na sala de aula pelo professor como uma ferramenta de grande potencial para a melhoria da qualidade da aprendizagem, elas têm se destacado nos cursos de diversas áreas do conhecimento, refletindo dessa forma, sobre o papel do professor e do estudante no processo de ensino. Esse tipo de metodologia tem buscado provocar mudanças nas práticas didáticas, por que em muitos casos estão enraizadas no modelo tradicional de ensino.

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO NO MUNDO

Desde o surgimento da vida em sociedade, a humanidade necessita, por meio da relação com a natureza, produzir constantemente sua própria sobrevivência. Na medida em que os homens modificam a natureza, eles também se modificam. Não há produção da vida sem a relação com outros seres humanos (CICONE e MORAES, 2016).

Os povos primitivos já se preocupavam em constituir um fundo de conhecimentos e de ensinamentos necessários para a sobrevivência em sociedade, onde a história da educação se confunde com a história do ser humano (ELIAS, 1939).

Esses ensinamentos, vindos dos mais velhos aos mais jovens, eram sobre caça, pesca, arte da guerra, rituais religiosos, entre outros. Mas também sobre astronomia, curas, construção de templos e reservatórios de água, domínio do fogo, etc.

As primeiras informações sobre a instituição de ensino data da época de Platão, Aristóteles e Grécia antiga. Nessa época, os ensinamentos eram marcados por conhecimentos filosóficos e direcionados apenas para adultos, as crianças obtinham orientações acerca dos conhecimentos nos seus próprios lares.

Como o passar do tempo surgiram a necessidade de sistematização e aprimoramento do conhecimento e do ensino, destacando-se, neste contexto, pelas fontes históricas que nos chegaram, os povos egípcios, gregos e romanos. Crescentemente, então, a educação se torna

um instrumento de potencial complexidade dos modos de vida, auxiliando a controlar as variáveis da natureza, inclusive aquelas causadoras de doenças, a conquistar terras, a obter riquezas, soberania e poder.

De acordo com Chauí, a relação entre linguagem, o que somos, os valores que nós atribuímos e os sentidos, pode ser afirmado, também, em relação à educação:

Somos nós, homens, que lhe atribuímos poder a partir do momento que lhe atribuímos significações, símbolos e valores que determinam o modo como interpretamos as forças divinas, naturais, sociais e políticas e suas relações conosco (CHAUÍ, 2000, p.174).

Documentos do Antigo Império egípcio, por volta do séc. XXVII a.C., apontam o início do desenvolvimento de conhecimentos sobre matemática, medicina, astronomia e política.

O Egito é um dos mais reconhecidos dos berços da cultura e grande responsável pela construção de parte do conhecimento que permitiu à Grécia e depois à Roma alcançarem o desenvolvimento e o status que ainda as destacam na história mundial. Mas temos também, no continente americano, os exemplos das civilizações maia e asteca, que desenvolveram um corpo de conhecimentos avançado, em termos de astronomia, agricultura e outros.

Numa missão para limpeza do pórtico do Teatro Romano, Arqueólogos poloneses descobriram 13 salões de aula na parte leste da cidade antiga de Alexandria, com dimensões idênticas e fileiras de bancos em degraus, na forma de semicírculo, e uma tribuna elevada, aparentemente para o professor ou conferencista (LULAT, 2005).

Arqueólogos poloneses também encontraram a antiquíssima biblioteca em Alexandria, fundada por Ptolomeu I cerca de 295 A.C., e incendiada no século IV, localizada na região portuária da cidade de Alexandria, que tinha capacidade para 500 estudantes (LULAT, 2005). Estas obras tinham como propósito refletir os valores de sua época, ou seja, de apoio a difusão do saber grego clássico para o Oriente (MEY, 2004).

Entretanto, de acordo com (REALE, 2008), seguindo uma ordem cronológica dos registros e marcas, elas apontam a origem da universidade ainda na época helênica, quando no ano 387 antes de Cristo, o grande filósofo Platão, da Grécia, criou a Academia, localizada nos arredores de Atenas, no bosque de Academos. Todavia, a origem da universidade, mesmo com olhar das perspectivas de épocas distintas, é contestada e de difícil concordância.

O conjunto constituído pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria condiz como a primeira instituição que mais se aproxima do conceito de universidade. Embora nunca tenha sido assim designada formalmente, a Biblioteca e o Museu constituíram um centro de ensino e

pesquisa, de certa forma antecipando a visão moderna de uma universidade de pesquisa (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

A educação grega, reunia um conjunto complexo de estudos com cursos de retórica, filosofia e medicina, segundo estudiosos, no Século IV A.C. (BREVIÁRIO, 2013).

Entretanto na Grécia, no século V A.C., aparecem os primeiros professores e profissionais remunerados, mesmo sem haver escolas como instituições. Era utilizado nas escolas um método conhecido como preceptorado coletivo, que era responsável pela formação completa dos jovens a eles confiados (BREVIÁRIO, 2013).

Apesar da democratização da sociedade, e do acesso aos bens culturais por meio do teatro, e outras formas de divulgação dos saberes, o direito à educação e à cultura era prioridade das elites. Entretanto, com a democratização política, os gregos começaram a preocuparem-se com a *polis* e a instrução de saberes como caçar e pescar precisou voltar-se para outras habilidades, como o falar bem e o persuadir, pela arte da retórica.

De acordo com Manacorda (2003) a educação formal era oferecida apenas aos homens, desde os 6 anos de idade, aproximadamente, que eram acompanhados até os 18 anos, ou em alguns casos, até os 30 anos de idade. Faziam parte do ensino a lógica, a gramática, a retórica, as aulas de desporto e a arte da guerra. Às mulheres, o ensino se restringia às normas de etiqueta.

As atividades artísticas também progrediram e promoveram a mediação entre o físico e o intelectual por meio do canto, da dança, das competições poéticas e teatrais. Igualmente, o maior desenvolvimento da estrutura educacional grega levou à difusão e à extensão das atividades olímpicas, guerreiras e intelectuais. As competições físicas, as Olimpíadas, foram abertas aos adolescentes por volta dos anos 600 a.C., e as artes da guerra deixaram de ser restritas aos aristocratas (MARIANO, 2006, p. 65).

Após a morte de Alexandre, o Grande, em 323 a.C., a educação romana consolidou-se como uma educação que incluía, além da nobreza, também os filhos dos camponeses, baseada no *paterfamilias* e era baseada nos mesmos moldes que haviam caracterizado o ensino na Grécia, naquilo que se refere às artes da gramática, da retórica, e da lógica.

Em Roma, ao contrário da Grécia, a mulher exercia um papel importante na educação familiar, onde a autoridade do *paterfamilias* exalta a importância da figura dos pais, que no caso refere-se ao pai e mãe. Cabia às mães ensinar seus filhos as primeiras letras e incentivar seu desenvolvimento por meio de brincadeiras e jogos em casa.

A responsabilidade do ensino aos meninos passava para o pai após os sete anos, que tinha o dever de oferecer aos filhos a possibilidade de acompanhá-lo em todas as suas atividades diárias. Concomitantemente, as filhas permaneciam junto à mãe para aprender outras atividades

ligadas aos cuidados da casa e da família. O *paterfamilias* romano adiou o aparecimento da educação pública (MARIANO, 2006, p. 65).

Para Gadotti (2003), a educação no período medieval se inicia desde a pregação apostólica, no século I depois de Cristo. A filosofia cristã, também chamada de patrística, permite que haja uma trégua entre seus preceitos e a doutrina greco-romana entre os séculos I ao VII depois de Cristo, permitindo o surgimento de dois novos tipos de educação: a educação para o povo e a educação para o clérigo.

A educação para o povo se limitava em catequética e dogmática. A educação para o clérigo consistia em humanista e filosófico-teológica. Seus conteúdos para estudos incluíam: o *trivium* (gramática, dialética e retórica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). (GADOTTI, 2003).

1.2 SURGIMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Metodologia é uma palavra que tem registro em língua portuguesa somente em 1858. Em relação à sua etimologia, que advém do grego, compõe-se de três termos: *metá* (atrás, em seguida, através); *hodós* (caminho); e *logos* (ciência, arte, tratado, exposição cabal, tratamento sistemático de um tema) (HOUAISS, 2001).

De acordo com tais significados, metodologia pode ser compreendida como tratado, ordenamento ou disposição sobre o caminho através do qual se busca, por exemplo, um dado objetivo de ensino ou mesmo uma finalidade educativa. Não haveria, por conseguinte, uma metodologia de ensino sem a imediata intenção, a curto prazo e de caráter programático, e mediata, de caráter teleológico (pelas finalidades).

Segundo Ferrater Mora (1982, p. 39), “o vocábulo ação é um bom exemplo desse tipo de vocábulos com tantos e tão diversos sentidos que é pouco recomendável usá-los fora do contexto ou sem especificar seu emprego”. A passividade e inatividade é o antônimo mais próximo de atividade, dentro do campo didático e pedagógico.

A atividade é um dentre outros conceitos-chave de bastante importância, no âmbito teórico-educacional da *escola nova* ou *escola progressista*, sendo a que promove a experiência da qual resulta a aprendizagem. Por isso, convém esclarecer o significado de experiência, porque é no interior das suas diferentes acepções, no decorrer da época moderna, que se apareceram os primeiros indícios da metodologia ativa.

Montaigne (1533-1592), um dos precursores, defendeu a atenção do educador à inteligência da criança, tendo a responsabilidade de incentivá-las a exercitar seus entendimentos e realizar escolhas nos diversos campos do ensino.

Vale ressaltar que o educador sempre deve respeitar o ritmo de aprendizagem da criança. Em suas palavras: “É bom que [o preceptor] faça trotar essa inteligência [a da criança] à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

De fato, que a metodologia ativa está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor.

Em linguagem filosófico-educacional, estabelecia-se “o debate entre a pedagogia da essência [tradicional] e a pedagogia da existência [moderna] iniciada durante o Renascimento [...]” (SUCHODOLSKI (1978, p. 29).

Tal debate se ancorava entre o humanismo tradicional e o moderno, os quais constituíram como que uma encruzilhada no campo educacional, o que também envolve concepções de educação, de escola e de professor e, é claro, de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, a atividade e suas relações com a experiência, que sustentam a aprendizagem, serão básicas para o entendimento dos fundamentos da pedagogia moderna; ou seja, os sentidos, a experiência, o ensino, a aprendizagem se entrelaçam no decorrer de diferentes manifestações de ordem histórico-educacional.

A saber, Leonardo da Vinci (1452-1519) considerava que as letras - entendida como conhecimentos adquiridos através do estudo - “[...] sejam vãs e cheias de erros, porque não nasceram da experiência, mãe de toda certeza, e nem leva a determinada experiência, isto é, sua origem, meio ou fim não passam por nenhum dos cinco sentidos [...]” (Apud MANACORDA, 1989, p. 184).

A propósito, vale ressaltar a posição empirista de John Locke (1632-1704): “Suponhamos, pois que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? [...] De onde assimila todos os conteúdos da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência” (1973, p. 165).

Conforme Rousseau (171-1778), a experiência também é central para a educação do Emílio: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie [...]” (ROUSSEAU, 1979, p. 22).

Não obstante, foi com Johann Friedrich Herbart (1776-1841) que a Pedagogia passou a ser reivindicada e estruturada como ciência, a seu ver, devia tornar-se experimental, por mais que “[...] de uma experiência nada se aprende, tal como nada se aprende de observações dispersas [...]” (HERBART, 2003, p. 12).

De modo geral, o termo experiência foi tratado em vários sentidos, no decorrer do século XIX: como percepção imediata, como experiência da vida, como percepção sensível, como afirmação de formas de experiência vivida etc. As experiências chegaram a ser classificadas, já no século XX, por sensível, científica, religiosa, artística, filosófica, etc.

No dizer de Ferrater Mora (1982), “muitas tendências filosóficas no século passado [XIX] e no presente [XX] deram grande atenção à noção de ação em suas múltiplas variantes: impulso, esforço, produção, transformação etc” (Idem, p. 40).

O mesmo dicionarista também se refere, em relação ao século XX, às filosofias da ação, sob as quais estariam agrupadas o pragmatismo (uma das fundações da Escola Nova), o existencialismo e o marxismo.

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que se configurou a metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, a qual provocara uma significativa inflexão entre a teoria e a prática, fundadas estas na experiência sob o signo de Pedagogia Científica inaugurada por Herbart.

Tal movimento surgiu na Inglaterra, através de uma “New School” em 1889, de onde se disseminou para o continente europeu, com diferenciadas propostas afeitas a construir uma comunidade escolar livre “a educação no campo”, a escola de humanidade”, a coeducação; eram também concebidas como inovadoras e experimentais, e tinham como perspectiva finalidades educacionais que viessem a superar as escolas tradicionais.

No Brasil, o movimento escolanovista é inaugurado por Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo (em 1930, catorze estados brasileiros já haviam realizado sua reforma de caráter escolanovista).

Conforme esclarecimentos sobre os fundamentos da metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, temos aqui reunidos os autores que publicaram obras entre 1890 e 1931 – o que veio a caracterizar a periodização proposta pelo título, as quais serão privilegiadas em vista das anunciadas categorias.

De acordo com a sinopse, e em ordem cronológica, eis os autores, suas obras e as respectivas datas de publicação:

Quadro 1 – Principais fundadores da metodologia ativa

Autores	Títulos das obras em vernáculo	Datas de publicação
William James	Princípios da Psicologia	1890
John Dewey	Meu credo pedagógico	1897
William James	Palestras pedagógicas	1899
John Dewey	A escola e a criança	1906
Adolphe Ferrière	A lei biogenética e a escola ativa	1910
John Dewey	Democracia e Educação	1916
John Dewey	A Filosofia em reconstrução	1919
Adolphe Ferrière	A escola ativa	1922
Edouard Claparède	A educação funcional	1931

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A obra de William James (1842-1910), Princípios de Psicologia, publicada em 1890, traz importantes considerações a respeito da experiência, para a qual busca um sentido definido: “Experiência significa experiência de algo estranho que, segundo se supõe, se grava em nós, seja espontaneamente, seja em consequência de nossos esforços e atos” (JAMES, 1971, p. 479). Entretanto, tal compreensão deve expressar dinamismo, uma vez que a experiência nos modela a cada hora, e faz de nossas mentes um espelho das ligações de tempo e espaço entre as coisas do mundo (Ibidem, p. 480).

A passagem de um estado de coisas a outro, o que envolve a estrutura mental constantemente modelada, implica neste dinamismo, além do que podemos ver como frequentemente “a experiência desfaz o seu próprio trabalho, e substitui uma ordem anterior por uma nova ordem” (Ibidem, p. 480).

A conceituação de experiência, sustentada pela evolução zoológica, para William James, baseia-se em dois modos nos quais a espécie humana pode progredir para ajustar-se melhor ao seu ambiente:

a) Ao primeiro, denomina-o como adaptação pela qual o ambiente pode modificar seu habitante através de exercício, solidificação e hábito a certas sequências, de forma que estes hábitos podem, se frequentemente mantidos, tornar-se hereditários” (Ibidem, p. 482).

b) O segundo é designado por variação acidental, conforme a denominação do Sr. Darwin (1809-1882), em que alguns jovens nascem com peculiaridades que auxiliam a sua sobrevivência e a sobrevivência de seus descendentes.

Cabe ressaltar que, de acordo com James, (1971, p. 483), o modo de experiência “propriamente dita é a porta da frente, a porta dos cinco sentidos”, os quais envolvem experiências de natureza orgânica, mas suas influências se realizam no cérebro, as quais se tornam imediatamente objetos da mente.

Em um pequeno escrito de 1897, John Dewey privilegia a atividade em “Meu Credo Pedagógico”. Firmando então um marco sobre o desenvolvimento motor e a aprendizagem da criança. No desenvolvimento da natureza da criança, o aspecto ativo precede ao passivo; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente; o desenvolvimento sensorial é precedido pelo muscular; os movimentos se produzem antes que as sensações conscientes. Entendo que o estado de consciência é essencialmente motor e impulsivo; que os estados conscientes tendem a projetar-se em ações (DEWEY, 1978, p. 62).

Em outra obra de William James, publicada ainda na última década do século XIX, temos a intitulada *Talks to teachers on psychology and tho students on some of life`ideals* - literalmente, Palestras aos professores sobre Psicologia e aos estudantes sobre alguns ideais de vida -, resultante de conferências desenvolvidas em 1892. Sobressai aqui o entendimento a respeito dos alunos como máquinas de associações, as quais manifestam uma concepção de educação intrínseca às adaptações do indivíduo ao mundo exterior.

Alunos, sejam eles quais forem, são pequenas máquinas de associações, onde educa-los é organizar as tendências que se associem umas às outras: as impressões às suas conseqüências; as conseqüências às suas reações; as reações aos seus resultados e assim por diante, indefinidamente. Um sistema de associações quanto mais rico for, mais completas serão as adaptações ao mundo exterior (JAMES, 1917, p. 51).

Seguindo a mesma vertente em afirmar que a criança é uma unidade ativa, como o fez William James, John Dewey, em obra publicada em 1906, se posiciona ao reunir as categorias, esforço e interesse como precedentes à atividade. “A criança enaltecida depois da teoria do esforço não faz senão adquirir uma maravilhosa habilidade em parecer ocupada com coisas pouco interessantes, enquanto seu coração e o raio de suas energias estão em outro lugar. [...] É psicologicamente impossível provocar uma atividade sem qualquer interesse” (1922, p. 42).

Adolphe Ferrière, que viveu entre 1879 e 1960, foi outro co-fundador da metodologia ativa, com a obra “A lei biogenética e a escola ativa” publicada em 1910, nos afirma que a vida é um impulso contínuo e permanente, apesar de ser irregular em sua intensidade. “[...] a criança é um ser ativo. Seu elemento vital é o movimento, é a atividade. A atividade física foi sempre a condição necessária de existência do homem. [...]” (p. 34-35). “A criança se interessa pela própria atividade na medida da utilidade que dela se deriva” (1929, p. 35-36).

John Dewey, na obra “Democracia e Educação”, publicada em 1916, destaca que a educação é a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente” (DEWEY, 1979, p. 50).

Essa adaptação significa um ajuste às condições externas que se expressam com fixidez, o que significa dizer “[...] esta concepção estará naturalmente, em correlação lógica com as relações entre estímulo e resposta [...]” (Ibidem, p. 50).

Mais adiante, ele se refere à reciprocidade entre a adaptação e o meio: [...] não somos capazes de converter os resultados desses ajustamentos (que bem se poderiam chamar acomodações para diferenciarem-se da adaptação ativa) em hábitos operantes e ativos sobre o meio [...]. Poderíamos então dizer que há um equilíbrio de adaptação, [...] é essa adaptação definitiva que fornece o fundamento sobre o qual ocorrerão outras adaptações especiais, quando surgir o ensejo (DEWEY, 1979, p. 50).

Adolphe Ferrière (1879-1960), em outra obra, publicada em 1922, A Escola ativa, nos traz a adaptação, finalmente, é tanto a adaptação do meio à nossa atividade, como a de nossa atividade que realça o parentesco entre a educação, a filosofia e a biologia: “[...] se a educação é, pelos fins que persegue, a neta da filosofia, é, pelos meios que emprega, filha da biologia, no amplo sentido do termo, a saber: ciência da vida do corpo e ciência da vida do espírito” (FERRIÈRE, 1932, p. 30).

Também guarda vínculo com a orientação metodológico-ativa o escolanovista Edouard Claparède (1873-1940) através da obra “A Educação Funcional”, vinda a público em 1931. Informa ele que, por volta de 1911, utilizou a locução, educação funcional, que designava a educação que tinha por propósito o desenvolvimento dos processos mentais quanto “[...] à sua significação biológica, ao seu papel, à sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida. Porém, tal processo de adaptação não é passivo, pois “[...] não é simples moldagem do organismo pelo meio” (Ibidem, p. 99), uma vez que aquele não é inerte.

A necessidade da criança é tomada pela educação funcional, no seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela” (1950, p. 1; cf. também p. 31-32). No entanto, esclarece o mesmo a antecedência da necessidade ao interesse: “Educação funcional é a que assenta na necessidade: “a necessidade, o interesse resultante da necessidade – aí está o fator que, de uma reação, fará um ato verdadeiro” (CLAPARÈDE, 1950, p. 143). “É ativa uma reação que satisfaz uma necessidade, produzida por um desejo cujo ponto de partida está no indivíduo que age, por um móvel interno do agente.”

É a necessidade que mobiliza os indivíduos, os animais, os homens; é ela a mola da atividade” (CLAPARÈDE, 1950, p. 145-146). No entanto, ressalta ele que isso se verifica

sempre e por toda a parte, porém, não nas escolas, porque elas se efetivam à margem da vida. Ao fechar essa seção, sobressaem nesse conjunto de citações várias categorias.

Contudo, o princípio de Rousseau, considerado pai da Escola Nova, é fundamento para tais categorias, posto que a liberdade antecede a tudo: “[...] o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer” (ROUSSEAU, 1979, p. 67).

Concluindo na verdade, a metodologia ativa elaborada em outro tempo e espaços, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, com fundamentos independentes em relação ao enredamento do fenômeno educacional, compreende o aluno sob o manto da Biologia primeiramente e, de modo derivado, ao da Psicologia. A centração no ensino ou na aprendizagem não significa a mesma coisa.

Segundo (JEAN PIAGET, 1998), “*centração* é a tendência a concentrar-se em um aspecto de uma situação e negligenciar outros”. É uma das principais características do pensamento no estágio pré-operatório do desenvolvimento.

O professor deve ser consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Deste modo, a metodologia de ensino, a educação, a pedagogia, a didática resultam de uma compreensão sócio histórica, pela qual a estrutura, o contexto e a situação ou mesmo a circunstância são fundantes.

Esse modo de conceber justifica-se a diversidade de metodologias de ensino, mesmo que as concepções de cultura, de homem, de existência, de educação, de sociedade, de história se entrelaçam com as concepções de professor, de aluno, de ensino, de aprendizagem, de didática, de pedagogia, o que imprime necessariamente posicionamentos teóricos, éticos, antropológicos, políticos, epistemológicos bem diversificados. Trata-se de um embate em processo, o da superação da atividade como aquela que aciona a aprendizagem.

CONCLUSÃO

O método ativo ou metodologias ativas de aprendizagem não são um modelo de inovação, mas sim de evolução no ensino. No entanto, o que o coloca em ascensão, é o fato de que fatores ambientais como a globalização e as novas tecnologias, afetam diretamente o aluno e sua postura

profissional, em que as rotinas e as necessidades de aplicação de conhecimentos, cada vez mais especializados, aumentam com o ritmo desta evolução.

O estudo mostrou que, ao utilizar metodologias ativas no processo de ensino, tanto o aluno como o professor passam a ser atores de um processo dinâmico, em que ocorre uma integração de conhecimentos e experiências que são fundamentais para um ensino que deve gerar uma aprendizagem significativa e gerar competências autônomas. Isso vai ao encontro das diretrizes curriculares do curso de Administração, as quais já abordam a necessidade do desenvolvimento de competências, que não podem ser somente conceituadas, mas, sim, desenvolvidas e praticadas. Neste contexto, as metodologias ativas representam ferramentas fundamentais para colaboração do processo de construção de conhecimentos, em que aluno e professor são protagonistas; sujeitos ativos que se interagem e trocam constantemente informações, fazendo da sala de aula uma grande facilitadora da aprendizagem significativa.

Neste momento, reconhecendo a ação de ensinar e aprender como atividade complexa, equivale a afirmar que todo o esforço na direção de tornar essa dinâmica da sala de aula mais sinérgica o aluno deve ser colocado no centro como sujeito ativo, sendo o professor a peça fundamental, capaz de interferir na estrutura de um ambiente educacional ainda bastante tradicional. Contudo, não significa dizer que outros fatores não interferem de forma significativa no processo pedagógico, principalmente no caso do ensino superior, como já apresentado ao longo deste texto.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A.L. FILGUEIRAS, C. A. L. **Origens da Universidade Brasileira**. Quím. Nova vol.30 no.7. São Paulo, 2007.

BREVIÁRIO, Á.G. **História do ensino superior mundial**. Disponível em: < [http://historia do ensinosuperiormundial.blogspot.com.br/](http://historia.do.ensinosuperiormundial.blogspot.com.br/). Acesso em 23/01/2019.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000, p.174.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional**. 3ª. Edição. São Paulo: Companhia, 2006.

CICONE, Reinaldo Barros e Moraes, Leandro Eliel Pereira - **História da educação I** - Londrina-PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DUARTE, Newton. **Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo?** In: ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Tradução de Ruy Jungman; revisão e apresentação por Renato Janine Ribeiro, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. ,1994. Publicado originalmente sob o título *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 1939.

FERRATER MORA. **Diccionario de Filosofia**. 4ª. Edição. Madri: Alianza Editorial, 1982, 4 vols.

FERRIÈRE, Adolfo. **La escuela activa**. 2ª. Edição. Madri: Francisco Beltrán Libreria Española y Extranjera, 1932. _____. **A Lei Biogenética e a Escola Ativa**. Tradução de Noemy Silveira. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo, 1929.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Política algumas reflexões atuais**. II Congresso Sul-Brasileiro da Qualidade na Educação. Joinville-SC. 02 de maio de 2005.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral deduzida da finalidade da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUAISS, **Dicionário Eletrônico**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

JAMES, William. **The principles of Psychology** (New York, 1890), vol. II, cap. 28. In: HERRNSTEIN, R.J.; BORING, E.G. (orgs.). **Textos básicos de de história da psicologia**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971, p. 477-491.

LULAT, Y. G-M. **A History of African Higher Education from Antiquity to the Present: A Critical Synthesis**. GREENWOOD PUBLISHING GROUP. LA 1503.L85. 2005.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril, 1973, p. 139- 350.

MEY, E.S.A. Bibliotheca Alexandrina. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 1, n. 2, p.71-91, jan./jun. 2004.**

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARIANO, Márcia R. C. P. A educação da antiguidade aos nossos dias: em busca de indícios da origem das avaliações. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2014.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: Editora Abril, 1972.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

REALE, G. **História da filosofia antiga III - Os sistemas da era helenística**. Loyola. 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3ª edição. São Paulo: Difel, 1979.

RODRIGUES, Glauce Márcia da Silva (2016). Análise do uso da Metodologia Ativa Problem Based Learning (PBL) na Educação Profissional. **Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2**. 2016.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: A pedagogia da essência e pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.