ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura da UFPE

Estudo

Texto submetido em: 30 maio 2021. Aprovado em: 12 jul. 2021.

FREITAS, Guaciara Barbosa de; MACIEL, Mayara Santos. As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 331-346, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250661

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis

Active methodologies and Paulo Freire's pedagogy: feasible dialogues

Guaciara Barbosa de Freitas

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Doutora em Ciências da Comunicação

E-mail: guacifreitas@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-3538-9031>

Mayara Santos Maciel

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Mestra em Ensino

E-mail: mayara.maci10@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5672-0398>

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir como se dá a relação entre as metodologias ativas e a pedagogia freireana, identificando e analisando suas confluências. Por meio de “pesquisa da pesquisa” (BONIN, 2006), foi possível levantar conceitos importantes debatidos por Freire (1987, 2011), como os de *educação problematizadora* e a *autonomia*, e entender como eles dialogam e estão refletidos nas metodologias ativas. A partir de uma análise conceitual, entendemos que tais temas estão intrinsecamente associados às raízes fundantes das metodologias ativas, num diálogo que direciona não apenas à centralização do ensino no educando, mas, principalmente, à autonomia, cidadania e a uma consciência libertadora do ser humano.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Autonomia. Educação problematizadora. Paulo Freire.

Abstract

This article aims to discuss how active methodologies and Paulo Freire's pedagogy might be related to each other, identifying and analyzing their points of convergence. By using the *research of the research* approach (BONIN, 2006), it was possible to locate relevant concepts debated by Freire (1987, 2011), such as the *problem-posing education* and matters concerning *autonomy*, in order to understand how they interact and manifest in active methodologies. In a conceptual analysis, this work considers that such themes are intrinsically associated to the active methodologies' foundations, in an interaction that leads not only to a teaching focused on students but specially to the consideration of autonomy, citizenship and a liberating consciousness of humanity.

Keywords: Active methodologies. Autonomy. Problem-posing education. Paulo Freire.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação tem aberto espaço para experiências, estudos e discussões focados nos métodos inovadores de ensino-aprendizagem, conhecidos como metodologias ativas. A síntese de Manuel Moran (2018) pode traduzir a essência desse modelo educativo, definindo-o como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4). Trata-se, portanto, de experiências pedagógicas que priorizam o protagonismo do aluno, o seu envolvimento participativo e reflexivo com a aprendizagem, a sua capacidade criativa e a experimentação, com a orientação do professor.

Valente (2018), por sua vez, diz que as metodologias ativas são alternativas pedagógicas que focam o processo de ensino-aprendizagem no aprendiz. Nesse contexto, o aluno é envolvido em apren-

dizagem por descobertas, projetos, investigação, problemas etc. Já para Berbel (2011, p. 29), metodologias ativas são ações baseadas em “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Percebemos pontos em comum em diferentes concepções sobre metodologias ativas e, indiscutivelmente, nota-se que um de seus principais objetivos é estimular que o aluno seja centro e sujeito de sua própria aprendizagem, podendo construir, de forma presente e atuante, um trajeto de autonomia e libertação¹ no seu aprender.

Entendemos que, refletidos nas definições de metodologias ativas, estão os debates traçados pelo educador Paulo Freire sobre temas como a *autonomia do sujeito* e a *Educação problematizadora*. Com isso em vista, este escrito tem o objetivo de discutir e entender como se dá a relação entre as metodologias ativas e a pedagogia freireana, identificando e analisando suas confluências.

Entendemos que, refletidos nas
definições de metodologias ativas,
estão os debates traçados pelo
educador Paulo Freire sobre temas
como a autonomia do sujeito e a
Educação problematizadora

1. Para Freire (1987, p. 38), a libertação autêntica “não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Este artigo é um recorte da dissertação *Videoaprendizagem: uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior*, desenvolvida e orientada pelas autoras do trabalho. Na construção deste diálogo, utilizamos a metodologia *pesquisa da pesquisa*. Também conhecida como pesquisa bibliográfica ou estado da arte, a pesquisa da pesquisa é “o revisitar, interessado e reflexivo, das pesquisas já realizadas sobre o tema/problema a ser investigado ou próximo a ele” (BONIN, 2006, p. 31).

A pedagogia freireana nas origens das metodologias ativas

Em um exercício de busca por uma origem do conceito de metodologias ativas, reportamo-nos à filosofia da Nova Escola, de John Dewey, que desde o início do século XX discutia, nos Estados Unidos, uma aprendizagem mais efetiva pela ação do aprendiz, em um processo ativo e de descobertas, orientado por uma proposta conhecida como *learning by doing* (aprender fazendo). Autores como Valente (2018) destacam a importância desse modelo educativo para a formação de cidadãos criativos, competentes e capazes de gerenciar a sua liberdade.

Em um contexto brasileiro, voltamo-nos aos escritos de Freire (1987) para discutirmos as raízes das metodologias ativas. O autor nos fala sobre a dicotomia entre o modelo educativo, que identificou como *bancário*, e uma pedagogia libertadora que chamou de *Educação problematizadora*.

O que caracteriza, essencialmente, o paradigma da Educação bancária, diz o autor, são as relações entre professores e alunos

marcadas pela narração ou pela dissertação de um sujeito narrador – o professor – a “objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 1987, p. 33).

Nessa relação, a palavra e o conhecimento são poderes e, tendo esse privilégio na sala de aula, o professor conforma-se como o principal sujeito nesse cenário. Ao aluno, resta apenas a posição de depósito de conteúdos de tais narrações, que devem ser memorizadas, reproduzidas mecanicamente e posteriormente arquivadas.

Nesse processo, a narração é unicamente sonora e vazia, uma vez que se apresenta como desassociada da vivência do educando, ou seja, não produz sentido algum ao sujeito. Nesse caso, a narração perde sua força transformadora para tornar-se apenas sonoridade.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 1987, p. 40).

Na perspectiva bancária da educação, quem detém o saber é o professor. Ele, num ato quase que caridoso, doa conhecimentos àqueles a quem considera ignorantes, fazendo comunicados e não buscando estabelecer comunicação com seus alunos. Essa prática caracteriza o que Freire chama de *ideologia da ignorância* (FREIRE, 1987).

Assim é o cenário predominante da educação tradicional brasileira, quiçá de boa parte dos países do mundo, caracterizada pela centralidade do processo educativo na figura do professor.

Enquanto a educação bancária
está a serviço do opressor e da
dominação, por outro lado, a
Educação problematizadora serve à
libertação

Enquanto a educação bancária está a serviço do opressor e da dominação, por outro lado, a Educação problematizadora serve à libertação, estimulando o ato cognoscente dos reais sujeitos da sala de aula: os educandos, que, nesta prática, são, também, educadores dos seus educadores. Isso porque, nesse método, a contradição educador-educando é superada.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. [...] O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e de seus educandos (FREIRE, 1987, p. 39-40).

Bacich e Moran (2018) relacionam a pedagogia de Freire à Nova Escola de Dewey, evidenciando pontos confluentes entre as duas propostas. Para os autores:

[...] O pensamento da Nova Escola converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na

sua apreensão e transformação. Na ótica do trabalho pedagógico com metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (BACICH; MORAN, 2018, p. 11).

Desse modo, podemos dizer que a pedagogia da problematização de Paulo Freire dialoga, se não fundamenta, as práticas ativas de ensino-aprendizagem no Brasil, visto que encaminha o aluno à problematização e à ação-reflexão sobre seu modo de ser e estar no mundo.

Nossa análise aponta nessa direção porque conseguimos enxergar que, assim como na pedagogia de Freire, as metodologias ativas sugerem e provocam o pensamento crítico e a atitude autônoma, promovendo o diálogo horizontal e estimulando a ação do aluno. Dialogicidade que no modelo bancário é desprezada, mas que, nas metodologias ativas, assim como na concepção de educação de Paulo Freire, é valorizada à medida em que é retroalimentada nas interações fluidas e nas trocas de experiências e saberes entre educador-educando e educando-educador.

Podemos dizer, então, que o diálogo permite que o objeto de conhecimento não permaneça imóvel nas narrações do professor, mas se movimente, ganhe corpo e outros significados quando nele são agregados os saberes prévios dos educandos, compartilhados nas comunicações interativas e nos ambientes de ensino-aprendizagem.

A autoridade, marcadamente presente no modelo vertical de ensino, é ultrapassada nas metodologias ativas pela provocação do aluno, no sentido de que pense a realidade criticamente, a partir dos seus próprios questionamentos (nascidos de sua curiosidade), de seus conhecimentos prévios e saberes adquiridos na experiência da educação formal.

A autoridade, marcadamente
presente no modelo vertical
de ensino, é ultrapassada nas
metodologias ativas pela provocação
do aluno, no sentido de que pense a
realidade criticamente

Assim como na educação problematizadora de Freire, nas metodologias ativas a construção de conhecimentos pelo aprendiz ultrapassa a ideia da alienação e da comunicação vazia de informações. Ação, a participação e a criticidade são *combustíveis* desse cenário educativo, como afirmam Althaus e Bagio (2017, p. 84) ao relatarem que o ensino nas metodologias ativas “é concebido como processo de mediação, visando à construção do conhecimento, e não à mera transmissão, como na metodologia expositiva”.

Apoiadas em Anastasiou e Alves (2006 *apud* ALTHAUS; BAGIO, 2017), as autoras afirmam que a apreensão do conhecimento depende, também, da ação do aprendiz sobre o conteúdo que é objeto de sua aprendizagem.

Para Anastasiou e Alves (2006), a opção pelo uso da metodologia ativa pressupõe que o método de aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, possibilitando-lhe enfrentá-lo, inicialmente no nível de compreensão em que este aprendiz se encontra, sempre mediado pela ação docente. E que essa ação seja cercada do processo reflexivo. Segundo as autoras, um pressuposto na metodologia ativa é que o conhecimento supera a simples informação, possibilitando que seu processamento seja significativo e inteligente (ALTHAUS; BAGIO, 2017, p. 84).

Valente (2018), por sua vez, resume as metodologias ativas da seguinte forma:

O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 28).

No cenário das metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, o professor assume uma nova posição, diferente da que observamos na Educação bancária, tratada por Paulo Freire, onde o docente é o centro do processo e transportador de informações aos seus alunos numa perspectiva autoritária, assumindo a posição de detentor do conhecimento.

De modo diferente, no modelo de educação ativa, o professor atua como mediador ou facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho docente deve envolver um conjunto de pessoas na construção de saberes e possibilitar que mais operações mentais sejam ativadas para a apreensão de um conteúdo. Apoiada em Bordenave (1999, 2005), Mitre *et al.* (2008) afirmam que:

O docente nessa perspectiva, denominado tutor – aquele que defende, ampara e protege –, necessita desenvolver novas habilidades, como a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Como facilitador do processo ensino-aprendizagem, deve se perguntar: (1) como, por que e quando se aprende; (2) como se vive e se sente a aprendizagem; e (3) quais as suas consequências sobre a vida. A disposição para respeitar, escutar com empatia e acreditar na capacidade potencial do discente para desenvolver e aprender, se lhe for permitido um ambiente de liberdade e apoio, são essenciais nesta nova postura (MITRE *et al.*, 2008, p. 2137).

Na visão de Moran (2018), no contexto das metodologias ativas, as atividades do professor são mais complexas do que a transmissão de conteúdos. Ele desenha roteiros personalizados e coletivos de ensino e orienta projetos profissionais e de vida dos seus alunos. A partir de uma construção aberta, criativa e empreendedora, o professor ativo torna-se *designer*, gestor e orientador de trilhas grupais ou individuais.

Nesse contexto de construção de conhecimentos, o aluno é estimulado a reconhecer e assumir seu protagonismo como sujeito mais importante de sua própria experiência de aprendizagem e passa a realizar diferentes exercícios mentais que variam em níveis de complexidade: imaginação, planejamento de projetos e pesqui-

sas, observação, organização de dados, comparação, classificação, interpretação, crítica, elaboração e confirmação de hipóteses, construção de sínteses, tomada de decisões, entre outros (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 289).

Esses princípios das metodologias ativas, que envolvem a assimilação de novas posturas – tanto para o professor quanto para o aluno – já eram discutidos muito antes na pedagogia da problematização freireana.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, agora são investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1987, p. 40).

Para Paulo Freire (1987), o educador deve ser mais do que um doador de conhecimentos. Ele deve ser um parceiro do educando no desenvolvimento mútuo e colaborativo de saberes, do mesmo modo que sugerem as metodologias ativas. Sobre a atuação do professor, Paulo Freire diz que

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 1987, p. 35).

Uma educação que se pretende libertadora, como propunha Paulo Freire e como também buscam as metodologias ativas, não pode, então, basear-se na compreensão de que o educando ou

qualquer pessoa seja um instrumento vazio de dominação, para quem são destinados saberes já elaborados e sintetizados, negando experiências de reflexão e consciência da realidade e das coisas do mundo.

Ao contrário de tudo isso, a educação para a liberdade deve sustentar-se na compreensão dos homens como “‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo” (FREIRE, 1987, p. 38, grifo nosso).

Para Freire, a educação libertadora preexiste na possibilidade de o sujeito criar suas próprias representações do mundo, de entender-se como sujeito da história e de ter capacidade para elaborar mecanismos para a resolução de problemas (SILVA, 2009).

De acordo com Mitre *et al.* (2008, p. 2135), as metodologias ativas de ensino-aprendizagem também estão alicerçadas no princípio da autonomia, do qual trata Paulo Freire (2011). Etimologicamente, a autonomia é “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALAND, 1995, p. 115 *apud* ZATTI, 2007, p. 12). Paulo Freire (2011, p. 12) discute uma pedagogia da autonomia, “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”.

Para Freire (2011), a autonomia é um princípio pedagógico fundamental para uma educação libertadora e sua construção é fruto de uma relação dialógica entre docentes e discentes. Ela não é constituída da noite para o dia, tampouco é dada de um sujeito a outro. A autonomia é uma construção associada ao amadurecimento do sujeito ao longo dos processos da vida, ao reconhecimento da liberdade, da própria cidadania e das responsabilidades nas tomadas de decisões.

[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2011, p. 105).

Entendemos, apoiadas em Freire (2011), que a autonomia pode ser estimulada a partir de exercícios que desencadeiem a necessidade de decidir algo e que, quanto mais decisões importantes o sujeito tiver de tomar, talvez maior sejam as possibilidades de desenvolvimento da autonomia. Diz Freire (2011, p. 125) que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Zatti (2007) defende uma *educação para a autonomia* quando argumenta que ela é construída, conquistada a partir das vivências, das decisões e da própria liberdade. O autor também ressalta que, “[...] embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada” (ZATTI, 2007, p. 53).

Ao estimular a criatividade, o questionamento, a investigação, o diálogo, a reflexão, a elaboração, a síntese etc., dentro de um contexto ativo de ensino-aprendizagem, o professor ao mesmo tempo incentiva que seu aluno-parceiro caminhe rumo à autonomia que nos fala Freire (2011), possibilitando também, para além do cenário educativo convencional, uma perspectiva maior de

vida e de cidadania. Tal perspectiva deve-se, principalmente, a um contexto em que o aluno não é simplesmente apresentado a retratos estáticos da realidade e alheios à sua experiência, exibidos em dissertações unilaterais do professor. Ele passa a construir uma visão holística e crítica de qualquer cenário, colaborando ativamente na tessitura consciente de sínteses analíticas.

Deste modo, é possível visualizar que temas conceituados por Freire, como *autonomia* e *Educação problematizadora*, estão intrinsecamente associados às raízes fundantes das metodologias ativas, num diálogo que direciona não apenas a uma centralização do ensino no educando, mas, principalmente, à autonomia, à cidadania e a uma consciência libertadora.

Para concluir a análise, observamos que as metodologias ativas, arraigadas no pensamento freireano, devem ser cada vez mais estimuladas e praticadas em ambientes de ensino-aprendizagem, formais ou não, pois geram seres humanos críticos, questionadores e conscientes da realidade em sua complexidade e amplitude, além de formarem cidadãos e profissionais éticos.

Referências

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigações. In: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* (org.). *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 21-40.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MACIEL, Mayara. *Videoaprendizagem: uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12162>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, Luiz Etevaldo. Autonomia como princípio educativo. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 9, n. 101, p. 104-108, out. 2009.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antônio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.