

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: PROBLEMATIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-FILOSÓFICA.

SARA ARRUDA DE OLIVEIRA (AUTORA)¹;
DANTE DINIZ BESSA (ORIENTADOR)²

¹Universidade Federal de Pelotas – sara.arrudaoliveira777@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – ddbessah@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado revisa e aprofunda os conteúdos da reflexão feita num ensaio elaborado como quesito de avaliação na disciplina de Fundamentos sócio-histórico-filosóficos da educação, cursada na UFPel no semestre 2021-2, articulando os conhecimentos adquiridos nessa disciplina com conhecimentos adquiridos em outras disciplinas da área da educação.

Tendo em vista a atual valorização das metodologias ativas, voltadas à construção da autonomia intelectual dos alunos nos processos de aprendizagem, o objetivo deste trabalho é problematizar e discutir as finalidades sociais de tais metodologias, tomando como exemplo a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a partir da tese de Franco Cambi (1999) acerca da ideologização da educação desde o século XIX. Para tanto, fez-se uma breve reconstrução histórica da evolução da concepção de aprendizagem ativa desde os primórdios da modernidade, buscando contextualizar as relações entre transformações epistemológicas, concepções de educação e ideais societários.

2. METODOLOGIA

Visando a expor a problematização em seus fundamentos histórico-conceituais, fez-se necessário observar a procedência das transformações educativas e pedagógicas que dão origem às metodologias ativas, por meio de pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (GIL, 2002, p. 44)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o fragmento histórico elencado na pesquisa, isto é, do século XVI até aqui, pode-se perceber que as metodologias ativas de ensino foram tomadas a fim de promover a reorganização e controle social sob o pretexto de desenvolver a autonomia do indivíduo para que ele faça bom uso da sua liberdade individual enquanto cidadão. Para isso houve a sistematização da educação, baseada em interesses burgueses, que fizeram do processo educativo o palco da luta de classes. Razão pela qual se instaurou nos modelos educacionais e pedagógicos a antinomia, marca da contemporaneidade, entre a liberdade “(de classes, de indivíduos, de ideias)” e a conformidade aos “modelos sociais de comportamento”, para tornar o indivíduo produtivo e integrado.”(CAMBI, 1999, p. 200)

Com vistas a situar as metodologias ativas de aprendizagem, o ponto de partida da reflexão é a concepção de educação como “um fenômeno social que se relaciona ao contexto econômico, político, cultural e científico de uma determinada sociedade”

(DIAS; PINTO, 2019, p.1). Neste sentido, segundo Franco Cambi (1999), especificamente as mudanças ocorridas na sociedade industrial, no decorrer do século XIX, trouxeram novas funções sociais e um novo direcionamento epistemológico à pedagogia, que passa da filosofia à ciência e liga-se profundamente a “dois modelos ideológicos e epistemologicamente antitéticos: o burguês e o proletário, um inspirado no positivismo e o outro ligado ao socialismo” (CAMBI, 1999, p.465). A conexão entre cada uma dessas ideologias com a pedagogia começa a atribuir finalidades distintas à educação, o que levou ao desenvolvimento de metodologias fundadas em conhecimentos científicos de ensino e de aprendizagem. Nesse entremeio, nascem as metodologias ativas de aprendizagem, voltadas à construção da autonomia dos alunos para uma sociedade democrática.

Para compreender melhor as relações entre metodologias ativas de aprendizagem e finalidades sociais, entende-se que é importante buscar elementos na história da educação moderna, em cujos primórdios se encontram as origens epistemológicas e políticas daquelas metodologias.

A modernidade é marcada pela valorização da liberdade individual do homem, da laicização da cultura e do poder (no sentido de emancipação em relação à cultura e ao poder da Igreja), pelo surgimento de um governo estatal com poder centrado no Rei e depois republicano, pela liberdade e expansão nas relações comerciais e econômicas, como também pela revalorização da cultura greco-romana.

O iluminismo caracteriza a mentalidade e a cultura deste período, trazendo consequentemente mudanças também para a educação e a pedagogia vigente da época. “E por conseguinte o racionalismo e o realismo são enaltecidos, bem como o naturalismo sob algumas correntes filosóficas do período, refletem na educação e pedagogia da Idade Moderna” (CAMBI, 1999, p. 198-199).

Nesse mesmo período Jean Jacques Rousseau (1712-1778), com as suas obras, “resgata primordialmente a relação entre a educação e a política” (GADOTTI, 2003, p. 87). E é através de Rousseau que “podemos perceber que o século XVIII realiza a transição do controle da educação da Igreja para o Estado” (GADOTTI, 2003, p. 89). Ele serviu de influência para educadores da época e foi precursor da Escola Nova, que iniciou no século XIX. Nesse período, foi abandonada a concepção cristã a respeito do homem e adotados princípios científicos que valorizam o homem como organismo vivo que se desenvolve integralmente a partir de suas atividades e experiências de vida. Portanto, é um período marcado pela mudança epistemológica que passa do pressuposto filosófico-metafísico para o filosófico-científico, que repercutirá na educação.

Ao mesmo tempo, na modernidade, a centralização do poder político, realizada através da criação do Estado, o nascimento do modelo econômico capitalista e a afirmação da classe burguesa fazem desse período um processo aberto, galgado pela valorização da liberdade em contraste aos modelos sociais de comportamento do feudalismo (CAMBI, 1999, p. 200). Estes modelos visavam tornar o indivíduo produtivo e integrado na sociedade e acabaram por interferir em todas as esferas das relações humanas, no intuito de estabelecer o controle e a reorganização social. Logo, seguindo esses modelos, aplicáveis através da racionalização e institucionalização da sociedade, o indivíduo viria a atuar ativa e pacificamente na economia e seguir as políticas instituídas que iriam conduzi-lo então “por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, dando vida a um ‘mundo moderno’ em cujo centro estão a eficiência no trabalho e o controle social” (LEAL e NOGUEIRA, 2015, p. 45 apud CAMBI, 1999, p.39).

No século XIX, na Idade Contemporânea, a reorganização social e econômica

instauradas desde o Renascimento acabam por trazer agitação às teorias de ensino e aprendizagem, enaltecendo a ciência e trazendo para o domínio burguês a responsabilidade pela sistematização do ensino, aos moldes do positivismo de Augusto Comte.

Em oposição à educação positivista, temos uma pedagogia "formada no movimento popular pela democracia no ensino" e que "propõe uma educação igual para todos" (GADOTTI, 2003, p. 122), uma pedagogia socialista, que vem compor a oposição social entranhada na educação e que perdura até os dias atuais: burguesia x proletariado. Dessa forma, percebemos que essa luta de classes atribuiu ao ensino e à aprendizagem finalidades distintas de acordo com a pedagogia positivista ou socialista.

Nesse contexto nasce a educação ativa, centrada na aprendizagem e fundada na atividade e na experiência dos alunos, expressa através da chamada "Escola Nova".

Abarcando as metodologias ativas de aprendizagem, a Escola Nova visava tornar o aluno o centro das atividades e interesses vitais no seu desenvolvimento, sendo pensadas também para levar em consideração os contextos sociais dos alunos.

A Escola Nova, projetada inicialmente na Europa (séc. XIX) e expandida para as Américas (inclusive o Brasil), traz consigo um renovo ao pensar pedagógico, tornando-o centrado "na ação, na atividade da criança". Afastando-se do modelo tradicional baseado na instrução(ensino), visava a "auto formação e atividade espontânea da criança" (GADOTTI, 2003, p. 142). A teoria da Escola Nova sugeriu que a educação incentivasse a mudança social e mutuamente se transformasse, porque a sociedade estava em mudança.

O educador norte-americano John Dewey (1859-1952) foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico da Escola Nova, ele propôs uma educação democrática baseada na experiência do aluno e envolvendo problemas reais, seguindo uma escala de 5 estágios: "uma necessidade sentida, a análise da dificuldade, as alternativas de solução do problema, a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas e a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica" (GADOTTI, 2003, p. 143). Esse modelo pedagógico culmina no que hoje chamamos de pedagogia ativa e deriva do positivismo, baseado, portanto, num modelo de educação privada.

Contudo, os escolanovistas passam a assumir uma postura tecnicista. Segundo Gadotti (2003), uma reflexão crítica sobre a educação escolanovista vem enganar o otimismo dos educadores novos. Onde os educadores mais recentes afirmam que toda educação é política e que comumente se institui a favor dos sistemas educativos estabelecidos pelos Estados Modernos, em ações pelas quais as classes dominantes "preparam a mentalidade, a ideologia, a conduta das crianças para reproduzirem a mesma sociedade e não transformá-las" (GADOTTI, 2003, p. 147).

Como exemplo de método ativo temos a ABP, que segue os princípios propostos por Dewey. Ela propõe que o aluno, enquanto aprendiz, seja participante ativo no seu processo de desenvolvimento crítico e reflexivo, inovando nas formas de armazenar e reproduzir conhecimento, usando assim do seu auto desenvolvimento para chegar a soluções de problemas concretos. Lidar com problemas é algo que faz parte da vida do ser humano em geral, mas, sobretudo nos dias de hoje, tal competência está diretamente relacionada com demandas de trabalho e a ABP propõe isso de forma didática, onde o aluno, futuro trabalhador, profissional, deve se auto disciplinar para acompanhar e cooperar de forma produtiva na resolução de

problemas colocados pelas mudanças que acontecem na sociedade e, principalmente, pela evolução acelerada nos meios de produção.

4. CONCLUSÕES

Observando o ensino e a aprendizagem decorrente da ideologia liberal-positivista que atua na educação, como mostrado na tese de Franco Cambi, conclui-se que há um problema relacionado às finalidades sociais das metodologias ativas. Sendo perceptível que a educação expressa através desses métodos de ensino e aprendizagem não são de todo um mal. Mas a sua cooperação com a estruturação do sistema educacional ideologizado, que acaba contribuindo para que os alunos, conformados ao Estado liberal-burguês, se moldem ao pensamento de adequação para a sobrevivência. E dessa forma, mesmo que metodologias ativas objetivem a aprendizagem do aluno a partir de sua própria atividade, o desenvolvimento de suas competências estará sempre atrelado à ideia de crescimento para a ascensão social individual. Entretanto, num contexto onde as oportunidades para tal ascensão estão à mercê da demanda do mercado de trabalho, estamos diante de um problema ético e político, pois, nas metodologias ativas, o valor dos indivíduos está mais voltado ao aprimoramento de suas competências para corresponder às exigências do mercado de trabalho do que à valorização do auto aperfeiçoamento para o poder criativo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: UNESP 1999.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. e Sociedade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2019, v. 27, n. 104 [Acessado 10 Junho 2022], pp. 449-454. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041>>. Epub 10 Jul 2019. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041>.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MAGALHÃES, D. F. R. Interdisciplinaridade e aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma breve revisão bibliográfica/ Interdisciplinarity and problem-based learning (PBL): a brief bibliographic review. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 2877–2886, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-196. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/22851>. Acesso em: 17 aug. 2022.