

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA NOVA RELAÇÃO NO ENSINAR-APRENDER?

Adriana dos Santos Reis Lemos¹
Fernando Stanzione Galízia²

RESUMO

O ensino realizado nas instituições de educação superior brasileiras tem, cada vez mais, se utilizado dos métodos ativos – conjunto de métodos que tenham o aluno como centro do processo da aprendizagem. Sua premissa básica consiste em atribuir ao aluno a responsabilidade principal pelo desenvolvimento do seu processo de aprender, deslocando-o da posição de passividade para a uma condição de agente do próprio saber. O papel do professor também é alterado, uma vez que se desaloja da condição de ministrante de um saber e/ou conhecimento, para o papel de mediador pedagógico. O uso dessas metodologias ditas ativas visa romper os padrões tradicionais do ensino. Porém, o presente trabalho questiona se o uso de metodologias ativas no ensino superior pode resultar em uma nova relação no processo de ensinar e aprender. Problematisa-se que, embora essas metodologias sejam importantes, elas não são suficientes para mudar a cultura de ensino e aprendizagem em si. Nesse sentido, utilizando-se de uma revisão integrativa de literatura, discute-se a estrutura conceitual dessas metodologias, sobretudo o protagonismo do aluno e o papel do professor como mediador. Para além disso, utiliza-se da concepção freiriana de autonomia e formação emancipatória e crítica dos sujeitos, na defesa de uma mudança educacional que transponha aspectos meramente metodológicos. Com base na perspectiva de Paulo Freire, anuncia-se que, para superar a educação padronizada e promover a criticidade, a autonomia e o livre pensamento, é necessário mudar a cultura do ensino e da aprendizagem e compartilhar essa concepção em termos institucionais mais amplos. Assim, parte-se de uma concepção de educação superior que entenda a necessidade de integração com a realidade, da não acomodação, bem como da capacidade de atuar criticamente. Uma educação superior como meio que permita aos seres humanos fazer escolhas que os levem à capacidade de negar a subjugação a comandos externos.

Palavras-chave: Educação Superior, Métodos Ativos, Pedagogia crítica, Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Compreendem-se por metodologias ativas de ensino, o conjunto de métodos aplicados ao contexto da educação que tenham o aluno como centro do processo da aprendizagem. A premissa básica desses métodos consiste em atribuir ao aluno a responsabilidade principal pelo desenvolvimento do seu processo de aprender, deslocando-o da posição de passividade para a uma condição de agente do próprio saber.

Nessa perspectiva metodológica, o papel do professor também é alterado, uma vez que, se desaloja da condição de ministrante de um saber e/ou conhecimento, para o papel de

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, Professora do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis (DCAC) da Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC - BA, asrlemos@estudante.ufscar.br.

² Professor orientador: Professor Doutor Fernando Stanzione Galízia, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, fernandogalizia@ufscar.br.

mediador pedagógico, onde a principal função é estimular o aluno e orientá-lo na sua relação com o aprender. O uso dessas metodologias ditas ativas visa romper os padrões tradicionais do ensino, e envolvem mudanças em várias dimensões da gestão da aprendizagem.

Entende-se que o envolvimento maior do discente no processo de apreensão do conhecimento pode contribuir para elevar a qualidade da aprendizagem, bem como aumentar a sua satisfação e o seu comprometimento. Para além disso, a aprendizagem ativa pode facilitar a conexão que o aluno faz entre a teoria e a prática, bem como pode favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para a sua formação enquanto ser humano autônomo e crítico.

Dentre os contributos da aplicação dessas metodologias, cita-se a possibilidade do desenvolvimento de diversas capacidades: a análise de problemas e a tomada de decisões, o planejamento, a observação, a descrição, a análise, a interpretação, a argumentação, a síntese, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e colaboração, a discussão, a concentração e outros³.

Destaca-se, entretanto, a compreensão de que o uso de processos para a aprendizagem ativa, para além do método, deve se direcionar para o relacionamento autônomo e crítico do aluno com o saber. Ao sair da passividade, da simples apreensão de conteúdos expostos pelo professor, para uma postura consciente do seu papel central na relação com o aprender, o discente torna-se o principal responsável pelo seu processo educacional e pelos possíveis impactos que essa construção crítica do conhecimento pode trazer para si e para a sociedade da qual ele faz parte.

Com base nesse entendimento, ao ter em conta a multiplicidade de possibilidades do ambiente/espço universitário, pode-se recorrer à aplicação indissociada dessa concepção de aprendizagem nos três pilares da educação superior, tanto nas atividades de ensino (aulas, monitoria, atividades práticas, laboratório) pesquisa (ampliação do ou descoberta de conhecimentos por meio da investigação e análise), ou extensão (relação universidade/comunidade).

Nesse sentido, é proposição deste ensaio refletir o papel das metodologias ativas na potencialização das dimensões da aprendizagem e na contribuição significativa para o entendimento do discente e do docente universitários sobre a emancipação no processo do aprender e na sua relação com o saber. O delineamento do tema surge a partir de inquietações provocadas por conceitos e temas discutidos em disciplinas do Programa de Pós-graduação em

³ Com base nos estudos de Berbel (2011), Barbosa e Moura, (2013), Morán (2015), Godoi e Ferreira (2016), Mota e Rosa (2018).

Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e desenvolvidos por autores que tratam de questões especificamente ligadas ao tema central, metodologias ativas, até outros que abordam conteúdos mais abrangentes, mas que têm em comum a preocupação com a educação e os seus desdobramentos para os sujeitos e para a sociedade em geral.

METODOLOGIA

Para ampliar a concepção temática, realizou-se uma revisão integrativa de literatura, estruturada em três tópicos de desenvolvimento na seguinte configuração: a princípio, apresenta-se uma breve exposição sobre o protagonismo do aluno na concepção metodológica ativa; em seguida, expõe-se a perspectiva sobre o papel do professor na transição para um paradigma educacional com foco no aluno; por fim, traz-se a concepção teórica de Paulo Freire como referencial sobre autonomia e formação emancipatória e crítica dos sujeitos.

A escolha de um estudo de revisão é distintiva devido às suas singularidades, oferecendo uma oportunidade para melhor compreender amplamente um fenômeno específico. Sua relevância se destaca ao contribuir significativamente para o desenvolvimento teórico, permitindo uma compreensão mais profunda do objeto em análise. O propósito primordial de uma revisão integrativa valida essa especificidade ao focar na análise do conhecimento prévio, abrindo perspectivas para investigações futuras (RODRIGUES, SACHINSKI e MARTINS, 2022). Por conta dessa escolha, o Referencial Teórico e os Resultados serão apresentados de forma conjunta, uma vez que as referências e reflexões teóricas estudadas serão permeadas por análises e discussões que poderão contribuir para futuros estudos sobre a temática em análise.

REFERENCIAL TEÓRICO/RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alunos no “papel” principal

Conforme já explicitado, no uso de metodologias ativas, em qualquer nível de ensino, busca-se aprimorar e aplicar os métodos que têm como finalidade dar apoio didático aos docentes e dinamizar o processo de aprendizagem dos discentes, transformando-os em participantes ativos da gestão do próprio conhecimento.

Godoi e Ferreira (2016), elucidam que a educação contemporânea demanda corresponsabilidade e autogestão do processo de aprendizagem por parte de docentes e discentes, o que tem incentivado instituições de ensino superior a procurar e promover inovações didáticas que tornem o processo de aprendizagem mais significativo e que possibilite

aos discentes a se deslocar da posição de passividade imposta pelo modelo tradicional de educação.

Ainda nessa compreensão, Pinto et al. (2012) abordam que o aluno diante das competências éticas, políticas e técnicas exigidas, deve ser capaz de autogerenciar o seu processo de formação. A aprendizagem ativa vem se contrapor ao modelo tradicional de ensino, onde o aluno tem papel secundário com relação ao conhecimento sem, de fato, participar da sua construção.

Sobre aprendizagem ativa e suas influências, Berbel (2011), afirma que pode favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, além da oportunidade de problematizar as situações envolvidas na programação escolar, da escolha de aspectos dos conteúdos de estudo e das possíveis trilhas para o desenvolvimento de respostas para os problemas, a partir de alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades.

Bastos (2006) *apud* Berbel (2011), apresenta métodos ativos como 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) citados por Berbel (2011), explicam que as metodologias ativas fazem uso da problematização como estratégia, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas, a partir de uma postura crítica. O

Berbel (2011), salienta, ainda, que o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Destarte, para a efetividade da prática, essa atmosfera de cooperação precisa contemplar todos os envolvidos, e, para além disso, uma mudança significativa de postura. Desse modo, é necessário que acreditem no potencial pedagógico dos métodos propostos, além de um comprometimento intelectual, que resulte num verdadeiro envolvimento, já que são muitos os desafios que podem surgir durante esse percurso.

Essa demanda atitudinal pelo protagonismo discente, proporcionado por modelos pedagógicos que incentivam a autonomia e a criticidade, torna-se ainda mais relevante quando se considera a possibilidade de intervenção social do sujeito no seu cenário existencial. Numa sociedade onde o conhecimento, a capacidade de resolução de problemas, a proatividade e a

potencialidade criativa são competências cada vez mais requisitadas e valorizadas em todos os campos de atuação, a educação acadêmica precisa encontrar novas respostas e propostas para cumprir o papel na relação com o saber.

Ao tratar do emprego das metodologias ativas no ensino superior, Masseto (2018) instruí que o primeiro passo é a identificação dos objetivos de uma formação profissional. Esta formação é construída através de um processo de aprendizagem. Não se ensina uma profissão: “aprende-se”, desenvolve-se, conquista-se uma formação profissional.

Morán (2015) explica que a educação formal vive uma situação dialética diante de tantas mudanças na sociedade, uma vez que é importante evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Argumenta, ainda, que é necessário ir além e romper com a educação padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais.

Por fim, conforme já mencionado, mais do que apostar nas metodologias, acrescenta-se a necessidade de um novo entendimento na relação com o saber e uma nova leitura de sujeito. Uma relação teorizada por Charlot (2000), que a descreve, no sentido antropológico, e afirma “que o homem não é”, mas deve tornar-se o que deve ser, para tal, deve ser educado por provedores que os auxiliem na sua fragilidade inicial e deve educar-se, “tornar-se por si mesmo”.

Desse modo, a relação com o saber é identificada como uma forma da relação com o mundo advinda da condição antropológica do indivíduo humano como ser inacabado. Esse mundo já existe e já está estruturado. Entre o ser vivo e o meio a relação se estabelece como debate. A relação com o saber é, sobretudo, a relação com o mundo como conjunto de significados, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo (CHARLOT, 2000).

Essa abordagem, assim como as demais concepções aqui discutidas, parte de uma leitura epistemológica positiva dos sujeitos, os colocam no centro da educação e impõem o saber como uma relação desse sujeito com o mundo, com a história onde está inserido, com os lugares e as pessoas. Nesse contexto, tem papel relevante a figura do professor como mediador, que precisa compreender essas relações singulares e próprias de cada sujeito como determinantes na sua formação e capacidade de atuação no mundo.

E o professor?

Pensar o processo de mediação pedagógica ativa entre do aluno e a sua relação com o aprender, é também pensar no deslocamento do papel do professor, que sai de uma posição de

alguém que ensina um saber para alguém usa seu saber para intervir como interlocutor entre o aluno e a sua construção do conhecimento.

Sobre a atuação do professor, Roldão (2007, p.94), faz referência à representação do conceito de ensinar, onde assevera que a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” ou, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Ou seja, são duas diferentes leituras, a primeira, mais tradicional, do professor transmissivo, que se volta prioritariamente a saberes disciplinares, e a segunda, uma leitura mais pedagógica e ampla a um campo de saberes múltiplos, incluindo os disciplinares.

Nessa mesma concepção, voltando-se para o contexto universitário, Cunha (1998), argumenta que o professor é figura essencial para promoção da mudança, sobretudo pelo seu papel de condução da prática pedagógica, mesmo com a influência de outros fatores, como condicionantes históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, faz-se relevante entendê-lo como sujeito histórico, social, engajado, quando se pretende buscar novos caminhos com base em construções teóricas pautadas em novos paradigmas.

Masseto (2018), destaca o repensar do professor, que sem deixar de lado seus conhecimentos, suas pesquisas ou sua experiência, descobre seu novo papel de mediador pedagógico e de parceiro do aluno na construção da aprendizagem e da formação. Esse processo de mediação favorece o surgimento do aprendiz parceiro que assume a atitude de aprender, com corresponsabilidade pelo processo da formação. Nesse sentido, “têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p.28).

Cunha (1998), com base em Santos (1987), ainda na década de 90, tratava dessas mudanças pedagógicas em um sentido mais amplo, voltando-se para a análise de concepções paradigmáticas. Assim, dentro do paradigma chamado dominante, pautado nas ciências modernas, a lógica da racionalidade científica e dos conhecimentos disciplinares prevaleceria. Por outro turno, o paradigma emergente, apontando para a pós-modernidade, concebe o conhecimento com espaço conceitual, no qual alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos (CUNHA, 1998 *apud* SANTOS, 1997 e PIMENTEL, 1993).

Nesse sentido, essas concepções conceituais são necessariamente disruptivas, pois desconstruem o paradigma reprodutivo de ensino e dominante de ciência. Trabalhar essa perspectiva nas universidades, requer uma verdadeira e indissociável articulação entre o ensino a pesquisa e a extensão, a priorização do trabalho coletivo e atenção às demandas político-

sociais. Cunha (1998), defende a sala de aula como esse espaço principal de construção paradigmática. Esse entendimento amplia a relevância da ação do docente no seu principal espaço de prática.

Assim, algumas condições contextuais são imprescindíveis, a exemplo da relação professor-aluno, que deve embasar-se na reciprocidade e no respeito mútuos, com o compartilhamento de conhecimento, a valorização dos saberes do aluno e o estímulo ao pensar. Destaca-se, ainda, o vínculo entre a teoria e a prática, que deve refletir sobre problemas reais, possuir uma relação de interdependência e partir da noção da provisoriedade dos conhecimentos. Para isso, pode ser utilizada a noção de ensino-pesquisa, permeado por pequenas investigações como referência metodológica, uso da pesquisa como instrumento de aprendizagem e de sistematização do conhecimento para permitir uma melhor apreensão do objeto de estudo (CUNHA, 1998).

Ademais, Cunha (1998), assinala que, o trabalho na sala de aula, para além do uso dos saberes dos alunos (memória pedagógica), deve valorizar a prática social, o trabalho coletivo e os processos de reflexão. Assim, a concepção de conhecimento deve ser pautada na provisoriedade, com a dúvida como ponto de partida intelectual.

Para além disso, a inserção político-social mostra-se necessária e precisa de contextualização histórica-político-social e da vinculação com fatos da atualidade e princípios de cidadania. Acrescenta-se, ainda, a noção de interdisciplinaridade, que deve ter a realidade como ponto de partida, com uma compreensão mais ampla da ciência, desvinculada da noção de divisão em ramos e disciplinas (CUNHA, 1998).

Dessarte, a relevância e premência da revisão do papel da universidade e dos seus “atores” frente às céleres e complexas demandas dos seus ambientes (interno e externo) parece ser consensual. Entretanto, percebe-se que essa problematização não é tão recente e, apesar de todas as discussões e proposições já elaboradas, o paradigma tradicional ainda é dominante.

Desse modo, faz-se salutar mais do que uma autocrítica, a implementação de ações concretas, não pontuais, sistêmicas, que tragam impactos positivos que reverberem em médio e longo prazos, e que possam estabelecer uma nova relação com o saber, onde os sujeitos possam se apropriar do mundo para transformá-lo por meio da educação.

Por fim, as metodologias e concepções aqui levantadas, longe de serem novas, se fazem presentes em diversas reflexões teóricas sobretudo ao longo do séc. XX, quando se mostra mais premente a necessidade de respostas e propostas mais consistentes da educação a um cenário mundial cada vez mais complexo e permeado por diferentes contrastes. Destaca-se aqui, dada a relevância para a educação brasileira e para a temática da emancipação e da criticidade dos

sujeitos, a concepção freiriana, tão salutar para a sua época, quanto atual para os problemas contemporâneos.

Freire já dizia

Um dos principais entendimentos de Freire pertinentes à perspectiva aqui discutida, refere-se à indissociabilidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e as suas experiências sociais. Freire (1996), defende ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A Educação não pode ser reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, indiferente a qualquer dessas hipóteses (reprodução ou contestação), a educação jamais foi, é, ou pode ser.

Freire (1967, p.41) revela essa função social da educação libertadora quando afirma que “o homem existe – *existere* - no tempo. Está dentro, fora, herda, incorpora, modifica. O homem não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga. O homem emerge dele, banha-se nele, temporaliza-se”. Outrossim, o homem herda a experiência adquirida, cria e recria, integra-se às condições de seu contexto e responde aos seus desafios.

A reflexão de Freire, na sua obra “Educação como Prática para a Liberdade” ainda na década de 60, já mostra um alinhamento conceitual com a discussão que se faz na atualidade sobre a articulação entre os saberes, a noção de sujeito histórico e capaz de se educar e se impor diante do mundo, bem como do papel emancipador da educação que gera massa crítica.

Sobre a formação integral do estudante, Freire (1967), defende o deslocamento da transitividade ingênua para a transitividade crítica. Para isso, define os termos “intransitividade”, “transitividade ingênua” e “transitividade crítica”. Na elaboração freiriana, a intransitividade se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando.

Na “transitividade Ingênua”, aumenta o poder de “dialogação” do homem, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, entretanto, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. A transitividade crítica por outro lado, é dialogal e ativa, e analisa as questões de forma embasada, sem espaço para explicações “fanatizadas”.

A transitividade crítica, por sua vez, pressupõe:

uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada para a profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações.

Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1967, p.60).

Para aprofundar essa perspectiva da formação integral do discente, quando Freire (1967, p.41) aborda a educação como prática para a liberdade, insiste na necessidade da busca da integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração “resulta da capacidade do homem de ajustar-se à realidade, acrescida da de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”.

A ideia de transitividade, elaborada e descrita por Freire, remete à noção de provisoriedade que, por sua vez, expõe a condição de inacabamento do homem, que está em constante relação com o porvir na sai relação ao saber e ao aprender, como parte de um processo que é seu, mas que só ocorre por meio da educação.

Por outro lado, se “o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se”. Para ser sujeito, o homem precisa integra-se. Assim, na concepção Freiriana, a adaptação é um conceito passivo, ao passo que a integração ou comunhão, um conceito ativo (FREIRE, 1967, p.41/42).

O homem passivo não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera a si próprio para adaptar-se ao contexto. “A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados” (FREIRE, 1967, p.41/42).

Para Freire (1967, p.57):

esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Outro aspecto apropriado à discussão sobre a educação superior é a defesa freiriana da inseparabilidade entre o ensino e a pesquisa, na sua premissa do ciclo gnosiológico referente a aprendizagem. Para Freire (1996), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Lima (2014), ao articular três eixos da leitura de Freire: o homem, a educação e uma janela para o mundo, observa que: a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história (e implicações advindas desses).

Para Lima (2014), Paulo Freire é atual porque, o momento nos chama a revistar o sentido do nosso papel como educadores de intervenção na transformação social, quando se considera a situação histórica da humanidade, as estruturas sociais, a vida política, e econômica, as concepções de educação e de escola, o perfil necessário de um educador libertador, dentre outros, pois a educação em todos os sentidos é um processo social. Conseqüentemente, a educação, cuja finalidade maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do homem em sua totalidade (LIMA, 2014, p.65).

Numa outra produção, onde analisa os desafios da Política Educacional na perspectiva Freiriana, Lima (2015), acredita que a educação como prática da liberdade, implica a emancipação de sujeitos e suas consciências. Para além disso, é capaz de provocar nos sujeitos motivações para enfrentamentos coerentes entre discursos políticos e efetivação, o que leva ao caminhar democrático, ainda pouco materializado.

Marques e Rodrigues (2019), ao discutirem a educação como conscientização em Paulo Freire, apontam para o atual cenário do Brasil, afirmam se deve investir em uma educação voltada para a prática, para a realidade do dia a dia, e, principalmente, uma educação que proceda da matriz existencial da pessoa, ou seja, é a partir da existência que se pode condicionar a aprendizagem e a participação qualificada, entendida enquanto conscientização metodológica educacional.

Na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996), acredita que uma das vantagens dos seres humanos consiste exatamente na capacidade de ir além dos seus condicionantes. Entretanto, acrescenta que não se pode ser indiferente à educação “bancária”, mecânica, conteudista, ou à educação problematizadora, ativa e crítica. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo e consciente do seu inacabamento.

Enfim, Freire acrescenta à temática aqui posta em discussão, a sua reflexão libertadora da educação, na qual, mais uma vez, a centralidade no sujeito e na sua capacidade de aprender,

de ser e de fazer, formam a base de uma leitura epistemológica positiva, que aposta na relação de ensinar-aprender como um processo capaz de instrumentalizar a mudança por meio do pensar autônomo e crítico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio tem em seu título a seguinte questão: metodologias ativas no ensino superior: uma nova relação no ensinar-aprender?

Distante da pretensão de ter uma resposta para essa pergunta ou de querer delimitar a abordagem, faz-se necessário, com base na revisão integrativa da literatura aqui utilizada e nas reflexões decorrentes das aulas do Programa de Pós-graduação em Educação, tecer algumas considerações sobre essa questão.

O uso de metodologias ativas no fazer pedagógico, seja em qualquer nível de ensino, não garante em si uma nova relação no ensinar-aprender, aqui compreendido como um processo onde alguém (professor) orienta/media o aprendizado de outrem (aluno). As metodologias ditas ativas são importantes sim, entretanto, como é característico dos métodos, sua contribuição tem um caráter mais instrumental do que propriamente de concepção desse processo complexo chamado educação.

Nesse sentido, mais do que usar metodologias ativas é necessário ao ensino superior repensar a sua compreensão/visão sobre a educação e sobre os sujeitos que ensinam e aprendem. A concepção de educação é libertadora, emancipadora, engajada, pós-moderna? A leitura do sujeito aprendente é positiva? Esse sujeito aprendente é lido como capaz de desenvolver criticidade, autonomia, livre pensar? O sujeito que ensina é criativo, facilitador, dialógico, incentivador?

Para romper com a educação padronizada, que desconsidera a singularidade dos sujeitos, o tempo histórico e o espaço onde esses sujeitos se constituem, é preciso ir além da mudança nos métodos. Faz-se imperativo mudar a cultura do professor (pelo docente) e a cultura do esperar passivamente alguém me ensinar (pelo discente).

Para além disso, faz-se necessário que essa concepção seja compartilhada em termos institucionais mais amplos. É preciso repensar o próprio fazer universitário, pois só a “conscientização”, cooperação e corresponsabilidade de todas as instâncias, pode fazer possível essa mudança paradigmática do ensinar-aprender.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. F; MOURA, D. G de. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BERBEL, Neusi A. N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, Jan/Jul. 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre.: Artes Médicas Sul, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara, Editora JM, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GODOI, Alexandre F. de; FERREIRA, Jeferson V. Metodologia Ativa de Aprendizagem para o Ensino em Administração: Relatos da Experiência com a Aplicação do Peer Instruction em uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Administração (Online)**. ISSN: 1679-9127, v.15, n.2, ed.29, Jul/Dez 2016.
- LIMA, Paulo. G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**. v. 25, n. 3 (75), p. 63-81, set./dez, 2014.
- LIMA, Paulo. G. Política educacional na perspectiva de Paulo Freire: desafios para os dias contemporâneos. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.1, p.115-124, jan.-abr. 2015.
- LIMA, Paulo. G. **Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos**. / Paulo Gomes Lima. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.
- MARQUES, S.C.M.; RODRIGUES, M.R. Educação como conscientização em Paulo Freire. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XXI, n. 44, p. 197-213, out. 2019.
- MASSETO, Tarcísio M. Metodologias Ativas no Ensino Superior: Para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 Jul./Set., 2018.
- MORÁN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. [**Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II**] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto - PROEX/UEPG, 2015.
- MOTA, Ana R.; ROSA, C. T. W. da. (2018) Ensaio sobre Metodologias Ativas. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, Mai/Ago, 2018.
- PINTO, Antonio Sávio. da S.; BUENO, Marcilene R. P.; SILVA, Maria Aparecida F. do A. e; SELLMANN, Milena Z.; KOEHLER, Sonia Maria F. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com Peer Instruction. **Janus**, Lorena, ano 6, n. 15, 1 Jan./Jul., 2012.
- RODRIGUES, A. S. P., SACHINSKI, G. P., & MARTINS, P. L. O. (2022). Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, vol. 28, Jan/Dez, 2022.
- ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação – ano XI**, v.12, n.13, jan./dez.2005.