

INTER-RELAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE, TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS

INTERRELATIONSHIPS BETWEEN PAULO FREIRE, THEORY OF MEANINGFUL LEARNING AND ACTIVE METHODOLOGIES

INTERRELACIONES ENTRE PAULO FREIRE, TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y METODOLOGÍAS ACTIVAS

Lindsai Santos Amaral Batista¹

Francisco Ricardo Duarte²

Ana Paula Santos de Lima³

Félix Alexandre Antunes Soares⁴

Resumo: O trabalho buscou identificar as inter-relações entre a teoria/metodologia de Paulo Freire, a Teoria da Aprendizagem Significativa, e as Metodologias Ativas. Como metodologia de pesquisa foi utilizada a revisão integrativa que consiste na busca, identificação, análise e sintetização de estudos sobre um tema específico, visando constituir um corpo de conhecimento sobre ele, bem como apresentar possíveis lacunas a serem pesquisadas e sanadas em estudos posteriores. Como resultado, constatou-se que as teorias/metodologias se aproximam em aspectos importantes, dentre eles: o incentivo à formação crítica do estudante, necessidade de mudança na postura docente bem como de um ensino que promova uma participação ativa e protagonista do aluno, indispensáveis à construção de uma aprendizagem significativa. Faz-se necessário que os estudos sobre as Metodologias Ativas especifiquem quais concepções de formação crítica e ativa norteiam as estratégias que as compõem, além de aprofundar sua teoria para que ultrapasse o caráter pragmático, buscando também provocar reflexões sobre sua implementação. Reconhece-se também a necessidade de estudos complementares, que apresentem não só as aproximações entre as teorias/metodologias aqui debatidas, mas também suas diferenças e divergências, a fim acrescentar outras contribuições à efetiva construção e implementação de uma educação ativa, significativa, crítica e libertadora.

Palavras-chave: Protagonismo Discente. Autonomia Discente. Aprendizagem Significativa. Educação Bancária.

Abstract: The work sought to identify the interrelationships between Paulo Freire's theory/methodology, Meaningful Learning Theory, and the Active Methodologies. For the research approach, integrative review was used, which, according to Souza, Silva and Carvalho (2010), consists of the search, identification, analysis and synthesis of studies on a specific topic, aiming to build a body of knowledge about it, as well as presenting possible gaps to be researched and remedied in further studies. As a result, it was found that the theories/methodologies are similar in important aspects, such as: the encouragement of student's critical thinking, the need to change the teaching posture, in addition to a teaching that

¹ Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Professora da rede municipal de Juazeiro-BA, Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia. E-mail: amaral.lindsai@gmail.com

² Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia, professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: francisco.duarte@univasf.edu.br

³ Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora colaboradora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: anapaulalima.ufrgs@gmail.com

⁴ Doutor em Ciências Biológicas – Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor titular da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: felix@ufsm.br

promotes student's active and protagonist participation, indispensable for the construction of a meaningful learning. Nevertheless, it is necessary that the studies on Active Methodologies specify which conceptions of critical and active training guide the strategies that compose them, as well as deepening his theory so that it goes beyond the pragmatic character, also seeking to provoke reflections on its implementation. It is also recognized the need for complementary studies, which present not only the approximations between the theories/methodologies discussed here, but also their differences and divergences, in order to add other contributions to the effective construction and implementation of an active education, meaningful, critical, and liberating.

Keywords: Student Protagonism. Student Autonomy. Meaningful Learning. Banking Education.

Resumen: El trabajo buscó identificar las interrelaciones entre la teoría/metodología de Paulo Freire, la Teoría del Aprendizaje Significativo y las Metodologías Activas. Se utilizó como metodología de investigación la revisión integradora, que consiste en buscar, identificar, analizar y sintetizar estudios sobre un tema específico, con el objetivo de crear un cuerpo de conocimientos sobre el mismo, así como presentar posibles lagunas para ser investigadas y subsanadas en estudios posteriores. Como resultado se encontró que las teorías/metodologías son similares en aspectos importantes, entre ellos: fomentar la formación crítica del estudiante, la necesidad de cambiar la actitud docente así como una enseñanza que promueva la participación activa y protagónica del estudiante, esencial a la construcción de aprendizajes significativos. Es necesario que los estudios sobre Metodologías Activas especifiquen qué concepciones de formación crítica y activa orientan las estrategias que las componen, además de profundizar su teoría para que vaya más allá del carácter pragmático, buscando también provocar reflexiones sobre su implementación. También se reconoce la necesidad de estudios complementarios, que presenten no sólo las similitudes entre las teorías/metodologías aquí discutidas, sino también sus diferencias y divergencias, con el fin de sumar otros aportes a la efectiva construcción e implementación de una educación activa, significativa, crítica y libertador.

Palabras clave: Protagonismo estudiantil. Autonomía del estudiante. Aprendizaje significativo. Educación Bancaria.

INTRODUÇÃO

As recentes mudanças no contexto educacional provocadas pela pandemia de COVID-19 deram grande visibilidade ao termo “Metodologias Ativas” (MA’s) e resgataram a busca por uma aprendizagem significativa enquanto produto dessas. Demover o aluno de sua postura tradicionalmente passiva em aula, formando-o para a autonomia e exercício de uma cidadania ativa e crítica, tornou-se lema de inúmeras propostas educacionais que se propõem a superar as metodologias tradicionais vigentes.

Apesar desse *boom* ter ocorrido nos anos 2020 e 2021, potencializado pelo crescente uso das novas tecnologias, autores como Campos (2019) nos mostram que as premissas que hoje definem as chamadas metodologias ativas figuram há algum tempo na educação. Freire (1967, 2020, 2021), dentre outras contribuições, enfatizou em suas obras o quanto o ensino bancário, pautado unicamente na transmissão unidirecional de dados e informações, é insuficiente quando se pretende provocar uma aprendizagem que ultrapasse o objetivo tradicional e cartesiano do

ensino, que ainda consiste no “saque” literal dos conteúdos em uma prova escrita e, consequentemente, a reprodução, consciente ou não, de desigualdades diversas. Ausubel (2003), desde a década de 60, vem chamando a atenção para a importância do conhecimento prévio do aprendiz, da dialogicidade na negociação de significados, do uso de materiais potencialmente significativos e da mobilização da predisposição do estudante para relacionar aquilo que já sabe ao que está por aprender.

Partindo do pressuposto que as Metodologias Ativas se propõem a levar o aluno ter uma postura ativa e corresponsável pelo seu aprendizado alcançando, assim, uma aprendizagem significativa e crítica, e considerando que, em tempos anteriores, autores como Freire, Ausubel e Novak já apresentaram estudos teórico/metodológicos propositivos de desenvolvimento de tais habilidades/competências no contexto da educação, surge o questionamento que norteia a presente pesquisa: “Quais aspectos teórico-metodológicos efetivamente aproximam a Metodologia/Teoria de Paulo Freire, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e as Metodologias Ativas (MA’s), de acordo com seus principais autores?”. Na tentativa de responder o questionamento em tela, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever os principais pressupostos teórico-metodológicos das Metodologias Ativas, da Teoria/Metodologia de Paulo Freire e da Teoria da Aprendizagem Significativa;
2. Identificar e analisar inter-relações teórico-metodológicas entre as três propostas.

Para tal, foi realizado um estudo qualitativo, cujo percurso e resultados deu origem a este artigo, organizado em 5 seções. Na introdução apresentou-se o contexto em que este artigo se insere, o objetivo geral e os específicos que norteiam o trabalho. A fundamentação teórica expõe os princípios constituintes das teorias/metodologias aqui analisadas. Em seguida, a metodologia faz uma breve explanação sobre condução desta investigação sob os preceitos da revisão integrativa. Na 4ª seção temos os resultados e as discussões e, por fim, conclui-se o artigo indicando as possibilidades de desdobramentos, seguido das referências utilizadas.

NEGOCIANDO SIGNIFICADOS: CONCEITUAÇÕES METODOLOGIAS ATIVAS

A partir dos estudos realizados, observou-se que é um grande desafio determinar um conceito único que contemple as diversas formas de Metodologias Ativas existentes atualmente. Paiva *et al.* (2016) afirmam que não há uma definição padrão para esta terminologia, ainda que

as várias estratégias que carregam esta alcunha compartilhem princípios constitutivos que podem colaborar em sua definição. Em uma tentativa de dirimir os prejuízos que um termo polisêmico possa causar na discussão, consideraremos a definição de Moran (2019) que conceitua as Metodologias Ativas como alternativas pedagógicas cujo foco de todo o processo são os alunos, que aprendem através de estratégias problematizadoras e investigativas. Estas abordam transversalmente temas como educação, sociedade, cultura, política, meio ambiente etc., em que o conhecimento é construído e reconstruído pelo aprendiz, a partir de sua realidade, de forma cooperativa e colaborativa (MORAN, 2019).

Tendo o discente como eixo central das ações pedagógicas, o papel do professor passa a ser, além de planejador e organizador das aulas, o de mediador das aprendizagens. Seu trabalho se alicerça a partir do conhecimento prévio do aluno, o qual o docente deve conhecer de maneira aprofundada para que possam, juntos, problematizá-lo e buscar soluções.

Para isso, é necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, resignificando-a a partir da centralidade na aprendizagem e no aprendiz, e modifique-a, lançando mão de estratégias criativas e inovadoras. Estas devem mobilizar o estudante na direção de uma participação ativa, que lhe oportunize explorar de forma criativo-reflexiva o mundo em que vive, utilizando todos os recursos à sua disposição para projetar soluções viáveis e compatíveis com a realidade, investigando, analisando e testando suas hipóteses, refletindo sobre seus erros e corrigindo-os em tempo para a reconstrução da aprendizagem (MORAN, 2019).

Para colocar em prática tais princípios, diversas estratégias/metodologias/abordagens foram desenvolvidas ao longo dos tempos por educadores das mais diversas áreas de atuação. Figuram neste rol, por exemplo, a abordagem STEAM, que utiliza a Aprendizagem Baseada em Projetos como base, as metodologias Peer Instruction, Sala de Aula Invertida, Cultura Maker, Realidade Aumentada, Design Thinking, Ensino Híbrido, Gamificação e outras.

No entanto, cabe ressaltar que, não é porque o docente domina uma ampla coletânea de técnicas e utiliza-as isoladamente, modificando apenas a estrutura da aula, que sua metodologia pode ser classificada como ativa. Bacich e Moran (2018) alertam para a necessidade de superação de visões reducionistas das MA's. Não é porque o aluno se divertiu, usou material manipulável ou alguma tecnologia digital que a aula se constitui como Metodologia Ativa, e sim, respectivamente, que a tarefa envolveu ludicidade, mão-na-massa, ou foi enriquecida com tecnologia. Se estas não colocam o aluno no centro do processo, com postura ativa, pesquisadora, autônoma e reflexiva, não problematiza a realidade, não promove o diálogo e o trabalho em grupo, muito menos o professor se coloca como mediador do processo, mantendo a centralidade

da aula em si mesmo e no ato unidirecional de ensinar, podem até ser consideradas aulas criativas, porém não como Metodologias Ativas.

Um outro aspecto que deve ser motivo de atenção é o fato de que nem sempre a utilização de tecnologias digitais na sala pode ser considerada como uma Metodologia Ativa, principalmente quando o professor não reconfigura sua prática pedagógica, fazendo apenas uma transposição da metodologia da aula presencial para um ambiente ou recurso digital. Isso ocorre quando essas tecnologias são apenas inseridas na aula, e não integradas, onde o aluno permanece apenas memorizando e reproduzindo, ao invés de utilizá-las de maneira autônoma, acessando e selecionando informações de maneira crítica, resolvendo problemas, produzindo conhecimento, exercendo o protagonismo (MORAN, 2019), ou, como podemos entender, promovendo uma educação problematizadora e dialógica (FREIRE, 2021).

EDUCAÇÃO LIBERTADORA, PROBLEMATIZADORA E DIALÓGICA À LUZ DE PAULO FREIRE

A inserção de Paulo Freire na presente discussão se deu, inicialmente, partindo das inquietações dos autores sobre a frequente utilização, nas produções relacionadas às Metodologias Ativas, de termos como “promoção/incentivo ao protagonismo e autonomia do aluno” e “docente mediador”, conceitos defendidos por Freire em sua teoria/metodologia⁵.

Uma segunda provocação se deu após a leitura do artigo de Campos (2019), que instiga reflexões acerca das intencionalidades formativas das Metodologias Ativas, cujo caráter ainda polissêmico levanta questionamentos acerca de suas propostas, indagando se são verdadeiramente problematizadoras e instigadoras de pensamentos críticos ou reprisam velhas práticas educativas, sustentadas e reprodutórias.

A concepção de educação bancária (FREIRE, 2021), nos abre o olhar para as metodologias que vêm sendo utilizadas ao longo dos séculos nas escolas e que se mantém, ainda hoje, como práticas enraizadas, por motivos diversos, dos quais não trataremos neste trabalho para não correr o risco de enveredar por caminhos que nos subtraíam do seu verdadeiro objetivo. Freire (2021) considera a educação bancária como aquela na qual o papel do aluno corresponde a apenas ser receptor das narrações dos professores, subestimando a habilidade do aluno de

⁵ Optou-se por utilizar as duas nomenclaturas para definir o trabalho de Freire, levando em conta que o próprio autor o considerava uma Teoria do Conhecimento e uma Metodologia de Aprendizagem (FEITOSA, 1999), e pelo fato de que trouxemos para a discussão aspectos que vão além do método, mas também princípios e pressupostos defendidos pelo autor.

ser criativo, pensar criticamente e evoluir, onde as ações destinadas ao discente se resumem a memorizar e repetir os conteúdos (KFOURI *et al.*, 2019). Estes, consistem em “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendra” (FREIRE, 2021, p.79-80). “Palavra oca”, “verbosidade alienada e alienante” e “sem significação” são termos que o autor utiliza para definir tais narrações. O professor, por sua vez, ocupa uma posição fixa e irrevogável de agente detentor de todos os saberes. Nesta concepção de educação, a relação docente-discente é verticalizada e unidirecional, tendo o professor como sujeito das narrações que faz. Quanto mais o discente se deixa “encher” passiva e inquestionavelmente, melhor ele é considerado, e mais competente é o docente.

Ao assumir uma posição invariável de proprietário do saber, a prática docente se pauta na emissão vertical de comunicados, ao invés de promover uma comunicação dialógica horizontalizada, estabelecendo, assim, uma cultura do antidiálogo que, de acordo com Freire, é desprovida de amorosidade, humildade, confiança e, principalmente, criticidade (FREIRE, 1967). Mediante esta postura docente, o aluno, conseqüentemente, sempre será aquele que de nada sabe, mantendo-se invariável na posição de aprendiz que nada tem a ensinar, só a “aprender”, o que, de acordo com Kfoury *et al.* (2019) causa distanciamento entre professor e aluno. Freire usa os termos “absolutização” e “alienação” da ignorância ao descrever esta forma de ensinar e aprender.

Como contraponto a esta visão, Freire (2021) concebe e coloca em prática uma outra forma de educação, sendo esta problematizadora, libertadora e pautada nos princípios da dialogicidade, em que as ações educativas não mais consistem em narrações, depósitos e transferências de conhecimento, mas são atos cognoscentes, onde o objeto cognoscível é o mediatizador.

Nesta concepção, o papel do professor não se dicotomiza entre sujeito aprendente enquanto planeja e sujeito narrador (transferidor) enquanto ministra a aula para os alunos. Ao contrário, o docente é sujeito cognoscente em todas as situações educativas em que está inserido, criando e reformulando seu conhecimento em diálogo constante com o outro, tornando-se investigador crítico juntamente com os discentes (FREIRE, 2021).

Enquanto a educação bancária exige dos educandos um comportamento repetitivo, automático e mecanizado, a prática pedagógica problematizadora propõe que, para além da compreensão da realidade, haja também atitudes de ação pautadas na criticidade construída. A visão fatalista e fixista, alimentada pela prática bancária, é superada a partir do momento em que ocorre a tomada de consciência sobre si e sobre sua situação no mundo, que passa a ser vista como um problema, portanto, algo solucionável. Tal percepção desperta no indivíduo seu desejo por melhorias e o leva à busca de soluções e à ação que, sob pena de tornar-se ativismo,

não deve ser dissociada da reflexão, mas movimentar-se dinamicamente entre ação-reflexão-ação (práxis). De acordo com Freire (2021), a teoria não é dispensada em benefício da prática, e nem esta leva à reflexão crítica sem fundar-se na teoria.

O respeito à autonomia e dignidade do educando, que em uma educação libertadora não é somente educando, mas educando-educador, perpassa pela consciência da natureza inacabada e infinita do ser humano na busca do saber e, por este motivo, estimula sua curiosidade crítica, inquietude e, principalmente, pelo incentivo à problematização dos saberes que ele traz de suas outras vivências sociais, sendo estas de incalculável valor para Freire. Para o autor, assim como na Teoria da Aprendizagem Significativa (AS) desenvolvida por Ausubel e Novak, o professor deve buscar estabelecer vínculos entre as experiências prévias do aluno e os conteúdos programáticos, visando oferecer-lhes condições para questionar, pesquisar, construir e reconstruir seus próprios conhecimentos (FREIRE, 2020).

O APRENDER SIGNIFICATIVO SEGUNDO DAVID AUSUBEL E JOSEPH NOVAK

A teoria da Aprendizagem Significativa tem sua origem nos estudos do psicólogo David Ausubel que, em 1963, intencionou “apresentar uma teoria cognitiva de Aprendizagem Significativa em oposição a uma aprendizagem verbal por memorização” (AUSUBEL, 2003, p. 9). Novak, por sua vez, amplia a teoria, enfatizando que a aprendizagem engloba não apenas movimentos cognitivos, como traz Ausubel, mas também afetivos e psicomotores, o que contribui para o engrandecimento humano. De acordo com este autor, a educação tem como propósito instrumentalizar o estudante para sua própria construção de significado, e esta construção envolve o pensar, o sentir e o agir (NOVAK, 2010).

A Aprendizagem Significativa (AS) ocorre na medida em que o novo conhecimento interage de maneira não-literal e não-arbitrária com as ideias relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Este tipo de interação é considerado “substantiva”, pois significa que a aprendizagem não ocorreu através da memorização (decoreba), mas da compreensão da essência da matéria estudada. Também significa que a interação do novo conhecimento se deu com um subsunçor relevantemente específico, já ancorado na estrutura cognitiva deste aprendiz (MOREIRA, 2011). Para que a AS aconteça, é preciso que existam uma situação e um mecanismo significativos de aprendizagem (AUSUBEL, 2003), ou seja, que seja utilizado um material potencialmente significativo (que pode ser entendido como a própria aula e seus recursos e estratégias, e que esteja de acordo com o que o aluno já sabe), que o estudante tenha ideias prévias relevantes e se predisponha a relacioná-las aos novos conhecimentos.

Esse conhecimento prévio não surge do nada. Novak (2010) chama a atenção para os 5 elementos que interagem para construir uma experiência com significado: professor, aluno, conhecimento, contexto e avaliação. Dentre esses elementos, observa-se como o autor salienta o quanto os contextos das experiências vivenciadas pelos alunos impactam no significado dessas vivências. Ou seja, os significados que construímos são produtos das nossas experiências individuais nos contextos em que vivemos. A construção de novos significados, por sua vez, depende do que foi construído através dessas vivências anteriores, que envolveram, como já citado, movimentos cognitivos, afetivos e psicomotores. Freire (2020) enfatiza que é necessário valorizar e levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos e, além disso, é importante envolver os alunos em conversas sobre como seu conhecimento prévio se relaciona com o que está sendo ensinado ou, como o próprio autor diz, “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2020, p.32).

Para Moreira (2008), a estrutura cognitiva é dinâmica, e se modifica constantemente através de dois princípios organizacionais, *diferenciação progressiva* e *reconciliação integrativa*, que acontecem simultaneamente durante a construção da aprendizagem. A diferenciação progressiva, ocorre quando aprendiz atribui novos significados a um determinado conhecimento prévio, reorganizando-os hierarquicamente na perspectiva da abstração, generalidade e inclusão. Ambos, o novo conhecimento e o subsunçor, tornam-se mais aprimorados, munidos de significados, inclusivos e aptos a ancorar outros saberes (AUSUBEL, 2003). A reconciliação integrativa garante que estes conhecimentos, ao serem progressivamente diferenciados, não sejam compartimentalizados de forma a criar significados conflituosos com os subsunçores. Caso isto ocorra, o aprendiz não conseguirá conectar os subsunçores e os novos conhecimentos (MOREIRA, 2011).

Priorizar o alcance da Aprendizagem Significativa, nesta teoria, não significa que a Aprendizagem Mecânica não tenha nela a sua relevância, pois não há um antagonismo entre duas formas de aprendizagem, mas ambas se situam ao longo de um mesmo contínuo, no qual também se encontra a chamada “zona cinza”, que consiste no lugar onde grande parte da aprendizagem acontece. A atuação do professor deve ser nesta zona de progressividade, possibilitando ao estudante captar, relacionar e internalizar os significados, através de processos cognitivos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa de forma que a aprendizagem, inicialmente mecânica, interaja de forma substantiva com subsunçores específicos ancorados na estrutura cognitiva até evoluir ao nível de aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011).

Outro elemento fundamental para a ocorrência de aprendizagem significativa é a utilização de materiais potencialmente significativos. Ausubel enfatiza o termo “potencialmente significativo” porque tais materiais não podem ser considerados significativos por si só, pois, caso fossem, todos os processos cognitivos de aprendizagem seriam desnecessários já que, ainda que não houvesse esforço, existência de conhecimento prévio ou mesmo a mobilização de algum mecanismo para aprender, ocorreria aprendizagem significativa de qualquer forma (AUSUBEL, 2003).

Para que os materiais sejam considerados potencialmente significativos, é importante que cumpram dois requisitos: primeiro, que estejam lógica e contextualmente organizados, de forma a permitir que sejam estabelecidas relações não-arbitrárias e não-literais com qualquer estrutura cognitiva que se encontre em condições para isso; e, segundo, que a estrutura cognitiva esteja em condições de incorporá-los significativamente (AUSUBEL, 2003). Com base em Novak (2010), podemos acrescentar que esses materiais também devem considerar os significados que os estudantes trazem sobre o tema a ser trabalhado, sob pena deles não encontrarem ancoragem caso esse requisito não seja observado.

Não podemos deixar de trazer para esta discussão o trabalho de Moreira (2011) que ampliou a compreensão da TAS acrescentando a “Visão crítica (subversiva, antropológica)”⁶. O autor defende que, numa sociedade que se encontra em constantes mudanças, não é suficiente que a educação cumpra apenas o papel de favorecer aprendizagens significativas de conteúdos curriculares, mas que oportunize ao aluno construir novos conhecimentos de maneira crítica, compartilhando significados através de uma educação dialógica, aprendendo, não apenas a conhecer, mas, principalmente, a questionar e modificar a sua realidade (MOREIRA, 2011).

Moreira (2011) apresenta os princípios a serem observados na promoção de uma Aprendizagem Significativa Crítica: importância do conhecimento prévio; estimular o questionamento ao invés de fornecer respostas prontas; aprendizagem pelo erro; identificar e reconhecer obstáculos epistemológicos (desaprendizagem); considerar a incerteza do conhecimento; uso de materiais e estratégias diversas; abandono da narrativa monológica docente; o conhecimento como linguagem; consciência semântica e negociação de significados; aluno como perceptor-apresentador.

⁶ Existem outras visões da teoria, além da visão clássica de Ausubel (1963), segundo o próprio Moreira (2011), a saber: visão humanista (NOVAK, 1981; NOVAK; GOWIN, 1996), visão interacionista social (GOWIN, 1981; NOVAK; GOWIN, 1996), visão cognitiva contemporânea (JOHNSON-LAIRD, 1983), visão da complexidade e da progressividade (VERGNAUD, 1990, 2009), visão autopoietica (MATURANA, 2001), e a visão computacional (MOREIRA, 2011).

METODOLOGIA

A revisão integrativa, se constitui como um método de busca, identificação, análise e sintetização de estudos sobre um tema específico, visando constituir novas perspectivas sobre ele (SOUZA; SILVA E CARVALHO, 2010; TORRACO, 2005). A escolha por tal metodologia se deu mediante sua potencialidade em estudos que busquem criar novas compreensões sobre um determinado tópico, o que se aplica à pesquisa em tela. De acordo com Verçosa *et al.* (2021), revisão integrativa sintetiza resultados de pesquisas anteriores, através de uma análise da literatura possibilitando, também, a identificação de possíveis lacunas no conhecimento sobre o fenômeno estudado e a necessidade de futuras pesquisas na área em questão.

Por emergir em dados oriundos de registros escritos e, a partir deles, realizar análises pormenorizadas buscando descrever e/ou interpretar os fenômenos, esta pesquisa classifica-se como de abordagem qualitativa, cujas fontes de dados são de natureza bibliográfica, na qual o pesquisador atua a partir de escritos e estudos de outros autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com Ercole, Melo e Alcoforado (2014), as etapas de construção de uma revisão integrativa são as seguintes: identificar o tema e construir a pergunta norteadora; definir os critérios de inclusão/exclusão das fontes de dados; elencar e categorizar os dados que devem ser extraídos das fontes; analisar e interpretar os dados e resultados e, por fim, apresentar a síntese do conhecimento.

Como metodologia de levantamento e análise de dados utilizou-se a estratégia da análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011). Inicialmente, foi realizada uma pré-leitura das obras, utilizando a questão norteadora como guia, onde foram observadas regularidades que, codificadas, possibilitaram a construção, a priori, das seguintes categorias:

1. Concepção de ensino e papel do professor em situações de ensino-aprendizagem;
2. Concepção de aprendizagem e papel do aluno em situações de ensino-aprendizagem;
3. Metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem;
4. Concepção e estratégias de avaliação da aprendizagem.

Em seguida, foi feita uma segunda leitura, desta vez, apenas do material codificado, visando refinar as categorias, sintetizando-as. A análise ocorreu partindo da releitura do material codificado, avaliando sua pertinência nas respectivas categorias, observando em quais pontos as três propostas se aproximavam e em quais aspectos consistiam tais aproximações. As principais obras utilizadas estão discriminadas no Quadro 1.

Dentre a vasta bibliografia de Freire, justifica-se a escolha de tais livros, primeiro, por terem sido encontrados neles dados como a definição de concepção bancária (tradicional) da educação e sua crítica sobre esta, bem como por indicar caminhos para a implementação de uma proposta de educação que parta da realidade do estudante, voltada à promoção da autonomia e desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, tanto nos docentes quanto nos discentes. No intuito de obter contribuições de outros olhares acerca da obra de Freire, eventualmente, porém, não menos importante, lançamos mão de textos de autores diversos, a exemplo de Padilha (2012) e Campos (2019) etc.

Quadro 1: Sistematização das obras selecionadas para a revisão integrativa da literatura.

CAMPO DE PESQUISA	PRINCIPAIS AUTORES UTILIZADOS	OBRAS UTILIZADAS (EDIÇÃO, ANO DE PUBLICAÇÃO)
Teoria/Metodologia de Paulo Freire	Paulo Freire	Educação como Prática da Liberdade (1ª ed. 1967); Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (66ª ed., 2020); Pedagogia do Oprimido (78ª ed., 2021);
Teoria da Aprendizagem Significativa	David Ausubel; Joseph Novak Marco Antonio Moreira.	Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva, (1ª ed., 2003); Learning, Creating, and Using Knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations (2ª ed., 2010) Uma teoria de educação (1981); Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares (1ª ed., 2011).
Metodologias Ativas	Aaron Sams; Jonathan Bergmann; José Moran; Lilian Bacich; William Bender.	Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem (1ª ed., 2020); Metodologias Ativas de Bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda (1ª ed., 2019); Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática (1ª ed., 2018); Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI (1ª ed., 2014).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

No campo das Metodologias Ativas, as obras foram escolhidas utilizando-se os seguintes critérios de inclusão: especificar a concepção de ensino/aprendizagem norteadora da (s) metodologia (s); descrever ações relacionadas ao papel do aluno e do professor na metodologia; apresentar e descrever estratégias de ensino/aprendizagem; apresentar concepção e estratégias de avaliação da metodologia.

Para embasar os estudos sobre a Aprendizagem Significativa analisamos, principalmente, a obra do próprio autor da teoria, David Ausubel, duas obras de Joseph Novak, que ampliou e trouxe um caráter humanista à Teoria da Aprendizagem Significativa, e um livro de Marco Antonio Moreira, que se justifica pelo fato do autor ter um número significativo de publicações sobre este tema no Brasil e, especialmente, por apresentar a Visão Crítica da teoria, fazendo ponte entre esta e a teoria/metodologia de Paulo Freire.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas seções anteriores buscou-se apresentar os principais aspectos teórico-metodológicos das teorias em questão, com o objetivo de mapear as inter-relações entre elas. Nesta parte, a discussão será conduzida a partir das categorias construídas.

CATEGORIA 1 - CONCEPÇÃO DE ENSINO E PAPEL DO PROFESSOR EM SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Observou-se que tanto nas Metodologias Ativas, quanto na teoria/metodologia de Paulo Freire e na Aprendizagem Significativa, a concepção de ensino perpassa pelo abandono das práticas tradicionais, onde a aprendizagem estaciona na fase mecânica. Os autores consideram que a aprendizagem é mais ampla e acontece em outros espaços além da sala de aula. Por isso, o ensino deve partir do que o estudante já traz de vivências cognitivas, afetivas e psicomotoras, experienciadas tanto no contexto intra e quanto extraescolar (MOREIRA, 2011; NOVAK, 1981; MORAN, 2019; FREIRE, 2020). Freire (2020) enfatiza que a escola deve firmar uma relação íntima entre os conteúdos curriculares e as experiências sociais dos estudantes, preparando-os para que consigam ver o mundo além dos olhares e narrativas colonizadoras, de forma que ampliem sua participação social (CAMPOS, 2019), assim como a Teoria da Aprendizagem Significativa evidencia que o conhecimento prévio do aluno é a base para a construção de aprendizagens com significado.

O professor, por sua vez, torna-se uma figura importante na mediação entre o que o estudante já sabe e os novos conhecimentos pois, nas propostas aqui debatidas, ele permanece como o principal responsável pela organização didática da aula e mediação das aprendizagens. Freire (2020) e Moreira (2011) reconhecem que há a necessidade de mudança na maneira como o docente se posiciona mediante o ato de ensinar. A simples implementação de novas metodologias não garantirá a ocorrência de uma aprendizagem significativa crítica (MOREIRA, 2011),

mas toda uma mudança de postura, pautada na reflexão sobre a prática. É preciso, constantemente, refletir sobre o que *foi* feito para aprimorar o que *será* feito, desenvolvendo uma consciência de que o ato de ensinar não é neutro, mas político. Faz-se essencial saber em favor de quem ou do quê ele está sendo executado (FREIRE, 2020).

Também não basta que o professor se diga inovador quando sua prática mostra o oposto. A mudança de postura perpassa pela forma como o professor enxerga a si mesmo e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem. O docente deve renunciar à posição de controlador único e exclusivo da aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2020) e não apenas visualizar o aluno como um mero receptor de conteúdos (MOREIRA, 2011), mas como alguém com plenas condições de participar ativamente do seu próprio aprender. Não se trata de improviso, espontaneísmo nem abnegação da autoridade docente, mas de organização, intencionalidade pedagógica crítica e parceria na construção de novos conhecimentos, em uma relação horizontal onde, nas palavras de Freire (1967), o professor torna-se educador-educando e o aluno torna-se educando-educador.

Campos (2019), em seu artigo, convida o leitor a fazer uma análise crítica sobre as Metodologias Ativas, principalmente pela estreita associação entre estas e a utilização da informática e das tecnologias digitais, focada no desenvolvimento de competências e habilidades, dissociada da formação humanística crítica, e sem promover uma discussão sócio-política aprofundada. Valente (2019) reforça esta posição quando aponta a necessidade de não apenas se falar em inovações na educação, pois estas correm o risco de proporem apenas soluções óbvias a problemas superficiais, promovendo mais do mesmo, ao invés de efetivas transformações na sociedade como um todo.

Considerando as pontuações de Campos (2019) e Valente (2019), buscou-se encontrar nas obras elementos que indicassem a preocupação com a formação crítica do educando. Ainda que não tenhamos encontrado elementos indicativos desta na versão clássica da Teoria da Aprendizagem Significativa, na qual Ausubel se preocupa em explicar como o aluno aprende, Moreira (2011) acrescenta este elemento em sua vertente da teoria, denominada Aprendizagem Significativa Crítica ou Subversiva, cujos princípios foram explanados na introdução deste artigo, demonstrando a relevância em não apenas se preocupar como se aprende, mas também com o quê, para quê e em que situação se aprende. Novak também considera o contexto como um elemento essencial no planejamento de uma situação de aprendizagem, e que não poderia ser reduzido ou subsumido pelos demais elementos (aluno, professor, conhecimento e avaliação).

Já nas obras que tratam das Metodologias Ativas, foram encontrados trechos indicativos de que estas se propõem à formação crítica do aluno, a exemplo de Moran (2019, p.7), que diz

que as MA's "procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, [...], bem como desenvolver sua capacidade crítica", e Bender (2014, p. 34), ao citar pesquisas que indicam que "ABP resulta em níveis mais elevados de processamento conceitual, compreensão mais elevada de princípios, reflexão mais aprofundada e maior pensamento crítico". No entanto, é preciso reconhecer que ainda faltam definições mais exatas sobre qual formação crítica tais Metodologias denominadas "Ativas" falam, já que, caso seja colocada em prática destituída de práxis, somente pautada no verbalismo e ativismo, tal formação, ainda que bem-intencionada, serve mais às vertentes de dominação que a uma proposta de educação libertadora. Consideramos que os estudos do próprio Paulo Freire poderiam contribuir em tal definição, de maneira que se torne mais clara e direcionada a formação crítica que as MA's propõem.

CATEGORIA 2 - CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E PAPEL DO ALUNO EM SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A TAS confere à aprendizagem um caráter idiossincrásico, construído com base nos conhecimentos prévios do aluno, em suas experiências vivenciais, e na forma como tais conhecimentos estão organizados na estrutura cognitiva, o que é reiterado por Moran e Bacich (2018) ao tratar das Metodologias Ativas. Para estes autores, o estudante aprende aquilo que é relevante, social e emocionalmente, em sua vida. Em Freire (1967) a aprendizagem é uma forma de se conscientizar da realidade, que só pode ocorrer dentro da mesma. Portanto, o ato de aprender adquire um caráter contextual, político, histórico e social, quando o autor diz que este não deve ocorrer dissociado da tomada de consciência do contexto pelo educando. Ao tratar da alfabetização, Freire (1967, p. 108) demonstra que concebe a aprendizagem como mais do que um simples domínio mecânico de técnicas, mas a conscientização do e sobre o que se aprende, compreendendo, incorporando e comunicando-o. Por sua vez, Moreira (2011) também associa a ocorrência de aprendizagem significativa a esses aspectos.

O aluno como centro do processo educativo é uma premissa comum nas teorias/metodologias ora estudadas. Autonomia, protagonismo, participação ativa e crítica são aspectos largamente citados ao longo das obras analisadas. Freire é mais enfático quanto à necessidade de formação crítica, voltada à participação político-social do estudante. A AS evidencia a necessidade do aluno se predispor a aprender, relacionando seus conhecimentos prévios aos novos conhecimentos, para que consiga aprender de maneira significativa.

Percebe-se que, ao fomentar tais concepções de aprendizagem e de papel do aluno, as teorias deslocam para este o foco do ato de ensinar, de maneira a lançar luz em elementos essenciais à aprendizagem, antes ocultados pelas metodologias tradicionais. Pode-se citar como exemplo, a consciência da relevância da contextualização do conteúdo a ser aprendido com a realidade do aluno e com seus conhecimentos preexistentes. Novak (2010) diz que, em uma situação educativa, um aprendiz adquire conhecimento interagindo com um professor (ou algum material que faça este papel) em um determinado contexto. Ou, seja, a aprendizagem não pode ser apartada da realidade porque ela é contextual, e quando esses significados contextuais são adquiridos, pode-se dizer que ocorreu aprendizagem significativa. Outro exemplo diz respeito ao incentivo à uma atuação mais participativa e criadora (ativa) do discente nas aulas. Para Novak (1981), a externalização dos significados captados pelo aluno favorece a ocorrência de negociação entre estes e os significados aceitos em um determinado contexto. Dessa forma, não há como ocorrer aprendizagem significativa sem oportunizar ao aluno compartilhar seu processo de construção de significados.

CATEGORIA 3 - METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A análise constatou que, ainda que as Metodologias Ativas aparentem ter um arcabouço mais robusto em quantidade de estratégias, tanto o trabalho de Paulo Freire quanto a Teoria da Aprendizagem Significativa não são insuficientes nas orientações sobre quais recursos e atividades ajudam na concretização de suas ideias. A diferença entre as MA's e as demais é que suas estratégias, ou alternativas pedagógicas (MORAN, 2019), foram estruturadas e sistematizadas em torno de um rótulo especial, que segue sendo ampliado ao longo dos tempos. Cabe observar que a pandemia de Covid-19 também potencializou a disseminação de uma quantidade considerável de métodos, atividades e estratégias, classificando-as como Metodologias Ativas.

Nas Metodologias Ativas e na teoria/metodologia de Paulo Freire, principalmente, as propostas de trabalho em grupo aparecem em diversos formatos: debates, resolução de problemas, projetos, estudos de caso, pesquisas orientadas, atividades práticas (mão-na-massa) etc. As MA's trazem o trabalho coletivo, colaborativo e cooperativo, como carros-chefes em abordagens como a Peer Instruction, Aprendizagem Baseada em Problemas, STEAM/Aprendizagem Baseada em Projetos e Design Thinking. Já os Círculos de Cultura descritos por Freire (1967), dão ênfase aos debates sobre temas relacionados ao cotidiano do estudante (temas e palavras geradoras), fazendo emergir a partir deles o conteúdo a ser aprendido.

Ao analisar as obras sobre Aprendizagem Significativa não se encontrou referências a trabalhos em grupo dentre as sugestões de estratégias analisadas. Por outro lado, esta teoria enfatiza a utilização de técnicas mais voltadas ao mapeamento, organização e construção do conhecimento, a exemplo dos mapas conceituais, apresentados por Novak como uma forma de representação gráfica do conhecimento. Estas estratégias geralmente são executadas de forma individual, já que cada organização cognitiva é diferente e pessoal. No entanto, o fato de serem realizadas, na maioria das vezes, de forma individual não as caracteriza como menos ou mais ativa que as atividades em grupo. Coadunando com este raciocínio, observou-se que, dentre as estratégias utilizadas no Círculo de Cultura há etapas que são realizadas individualmente (FREIRE, 1967), assim como em algumas Metodologias Ativas, a exemplo da Sala de Aula Invertida (BERGMANN, SAMS, 2020), Peer Instruction (MAZUR, 2015) e no Ensino Híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A aula expositiva (professor como narrador), por sua vez, não é censurada ou proibida por nenhuma das teorias/metodologias estudadas. As principais críticas são direcionadas à sua utilização exclusiva e repetitiva nas aulas, à sua narrativa unilateral e unidirecional e ao seu caráter antidialógico, ou seja, com o docente ocupando sua indelével posição de narrador e o estudante, a de ouvinte, inviabilizando, assim, a negociação de significados contextuais. Ao ser ressignificada, seguindo as configurações supracitadas, também deixando de ser forçosamente a única fonte de conhecimento para o aluno, observou-se a utilização de aula expositiva, principalmente, em metodologias como a Peer Instruction, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas e na Teoria da Aprendizagem Significativa, a qual Ausubel valida quando diz que pode ser uma estratégia de aprendizagem ativa, “desde que se utilizem métodos de ensino expositivos baseados na natureza, condições e considerações de desenvolvimento que caracterizam a aprendizagem por recepção significativa” (AUSUBEL, 2003, p.5).

Notamos que a problematização, a investigação e o direcionamento para uma compreensão crítica da realidade, conduzem tanto a vertente crítica da Aprendizagem Significativa (MOREIRA, 2011) quanto a metodologia de Freire. Ao relatar sua implementação no Chile (FREIRE, 1967), este explica que, ao dialogar e questionar sobre aspectos do contexto em que vivem, os discentes vão se tornando sujeitos de investigação. O trecho a seguir descreve um dos momentos em que a problematização é vivenciada por um grupo de estudantes:

[...] posta uma situação existencial diante de um grupo, inicialmente a sua atitude é a de quem meramente descreve a situação, como simples observador. Logo

depois, porém, começa a analisar a situação, substituindo a pura descrição pela problematização da situação. Neste momento, chega à crítica da própria existência (FREIRE, 1967, p.148).

O estímulo à problematização da realidade e à investigação foram identificadas em estratégias componentes das metodologias STEAM/Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Design Thinking, ressalvadas as diferenças de encaminhamento nas etapas desenvolvidas por cada uma.

Faz-se necessário evidenciar que é válida a preocupação de Campos (2019) quando ressalta que as Metodologias Ativas se propõem a problematizar a realidade, mas não explicitam a preocupação com a formação crítica do aluno. A autora ainda chama a atenção para a iminente necessidade de superação do pragmatismo tão evidente nos sistemas educacionais atuais, cujo foco está prioritariamente no desenvolvimento de competências e habilidades para a formação de uma força de trabalho acrítica e passiva (CAMPOS, 2019).

CATEGORIA 4 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ainda que os escritos de Freire analisados por este trabalho não tenham, especificamente, aprofundado a questão da avaliação da aprendizagem ficou claro, ao longo de trechos de suas obras, que sua preocupação com a formação crítica e emancipatória do cidadão não coaduna com uma prática avaliativa centralizadora, verificadora, punitiva, classificatória e excludente. Para o autor, “métodos de avaliação dos *‘conhecimentos’*” (grifo do autor) e os “critérios de promoção” (FREIRE, 2021, p.89) com “discursos verticais” (FREIRE, 2020, p.113) utilizados na educação bancária dificultam a construção de um pensar verdadeiro pelo aluno. Em outro trecho, justifica a necessidade de participação do aluno na avaliação: “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2020, p. 63).

A avaliação da aprendizagem em Metodologias Ativas prioriza a utilização de avaliações dos tipos diagnóstica e formativa, em substituição ao uso pontual da somativa. Isso ocorre porque, nas MA's, o objetivo não deve se resumir em medir o que o aluno reteve em sua estrutura cognitiva, mas avaliar todo o percurso de aprendizagem, desde os conhecimentos prévios, através da avaliação diagnóstica, até o que foi construído no decorrer das aulas, mediante avaliações formativas, oferecendo feedbacks ao aluno, reavaliando e reconfigurando também a prática educativa de acordo com os resultados. Sob a justificativa de se considerar o aluno como um

todo, as estratégias utilizadas na avaliação devem ser as mais diversas, como exemplifica Moran (2018, p. 10): “avaliação diagnóstica, formativa, mediadora; avaliação da produção [...]; avaliação por rubricas [...]; avaliação dialógica; avaliação por pares; autoavaliação; avaliação on-line; avaliação integradora, entre outras”. De acordo com Novak (1981), a avaliação está entre os 5 elementos que ele considera como lugares-comuns de qualquer fenômeno educativo. Segundo Moreira (2011), deve-se avaliar a compreensão, os significados captados e a capacidade de transferência dos conhecimentos construídos para situações novas (não-familiares). Somente assim se consegue evitar que haja apenas reprodução arbitrária daquilo que o professor demonstrou, mas a construção de significados resultantes das negociações. Tal como em Freire e nas Metodologias Ativas, na AS deve-se dar prioridade à avaliação formativa e recursiva, ou seja, permitir ao aluno rever seus erros e ter uma nova oportunidade de aprender (MOREIRA, 2011).

CONCLUSÕES

Este trabalho buscou investigar as inter-relações entre a teoria/metodologia de Paulo Freire, a Teoria da Aprendizagem Significativa, e as Metodologias Ativas, descrevendo seus principais pressupostos teórico-metodológicos, identificando e analisando proximidades entre tais propostas.

Cabe afirmar que não há como realizar comparações no sentido de estabelecer posições antagônicas como certo-errado ou pior-melhor, já que metodologia e teoria são diferentes, ainda que, nas áreas de humanas, “nem a teoria é assim tão abstrata, nem a metodologia é tão concreta, o que por vezes dá margem a hesitações diversas” (BARROS, 2013, p. 274). O paralelo aqui traçado buscou delinear as intersecções existentes entre as propostas que, nos discursos e práticas em sala de aula, têm andado tão próximas, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. Foi possível constatar que as propostas se aproximam em aspectos importantes para a construção de uma aprendizagem que vá além da simples memorização e ultrapasse os muros da escola.

A principal mudança defendida pelas propostas diz respeito à transposição do foco no ensino e no professor, para a aprendizagem e para o aluno. A partir do que o aluno aprende, as formas como a aprendizagem ocorre e os contextos em que ele está inserido, devem ser considerados pontos de partida e de chegada de toda ação educativa, desde a construção do currículo, passando pelo planejamento até os momentos de avaliação. A tríade pensar-sentir-agir deve

nortear tais propostas, visto que, de acordo com Novak (2010), o conhecimento que construímos a partir da união de nossas ações, sentimentos e pensamentos, ou seja, a aprendizagem significativa, é empoderadora.

Percebeu-se também que as metodologias apregoam que a superação da aprendizagem mecânica e bancária só se dará a partir da atuação concreta e ativa do aluno em todo o processo educativo. Tal atuação não se limita a apenas frequentar a aula e realizar todas as tarefas propostas, mas uma total integração, onde este seja voz e ação ativas, tendo oportunidade de aprender a dizer sua palavra, ouvir a palavra do outro (negociar significados) e, num movimento cíclico de ação-reflexão-ação, intervir na realidade em que vive (FREIRE, 1967).

A atuação docente não tem reduzida sua relevância no contexto educacional por nenhum dos autores estudados. As propostas ressaltam a necessidade de mudança de uma postura narradora para a mediadora, reconhecendo que esta metamorfose não é simples e necessita de intervenções desde a formação inicial. Além disso, a cultura escolar também deve ser revista em todas as suas dimensões (física, organizacional, cultural, filosófica, curricular, metodológica, avaliativa etc.), sob pena de ainda serem inseridas na sala de aula metodologias aparentemente inovadoras, mas que, na verdade sejam apenas estratégias velhas vestidas em roupagens novas.

A participação ativa, voltada ao desenvolvimento da criticidade e protagonismo discente, apesar de frequentemente citada nos textos que fundamentam as teorias, carecem de estudos mais profundos, de forma que sejam investigadas e determinadas quais concepções de formação crítica e ativa norteiam as estratégias que compõem as Metodologias Ativas, e quais atitudes se espera de um estudante com tais habilidades desenvolvidas, a fim de amenizar distorções que gerem resultados distantes do que se propõem estas práticas.

Reconhece-se que o tema ainda requer pesquisas que tragam à tona outras aproximações e apontem também as divergências teóricas e metodológicas, ampliando a discussão de forma a torná-la mais rica e contributiva à efetiva construção e implementação de uma educação ativa, significativa, crítica e libertadora. Tais estudos poderiam colaborar em um possível redirecionamento das teorias e reflexões que embasam as metodologias ativas de forma que, ao serem implementadas, estas não se tornem meras releituras de velhas estratégias, mas, efetivamente, transformem todo um processo educacional de caráter bancário-passivo em uma verdadeira educação ativa, crítica, libertadora, significativa e, conseqüentemente, empoderadora.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. (Série Desafios da Educação).

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização a tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. Teoria e metodologia – algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das ciências sociais e humanas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 273-289, maio 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/433>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Metodologias Ativas: educação como prática da domesticação ou como prática da liberdade? In: PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina (Org.). **Paulo Freire em tempos de fake news: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da ead freiriana do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. p. 73-79. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news-2019.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014. Disponível em: <<https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,

1999. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/4274/FPF_PTPF_01_0923.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 25 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KFOURI, S. F.; MORAIS, G. C. de; PEDROCHI JUNIOR, O.; PRADO, M. E. B. B. Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital. **Ensino Educ. Cienc. Human.**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 132–140, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n2p132-140. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgss-cogna.com.br/ensino/article/view/7161>>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Organizadores prévios e aprendizagem significativa**. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/ORGANIZADORESport.pdf>>. 2008. Acesso em: 08 Fev. 2022.

NOVAK, Joseph D. **Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations**. 2. ed. New York: Routledge, 2010. 334 p.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

PADILHA, Paulo Roberto. **O “Círculo de cultura” na perspectiva da intertransculturalidade**. 2012. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1646>>. Acesso em: 12 fev. 2022

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>>. Acesso em: 12 fev. 2022

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 Out. 2021

TORRACO, R. J. Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. **Humam Resource Development Review**, v. 4, n. 3, p. 356–367, 2005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1534484305278283?journalCode=hrda>>. Acesso em: 22 Out. 21

VALENTE, André. Possíveis caminhos para mudanças na educação brasileira In: PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina (Org.). **Paulo Freire em tempos de fake news**: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da ead freiriana do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. p. 19-24. Disponível em: <https://www.paulo-freire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news-2019.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

VERÇOSA, R. C. M.; BATISTA PORFIRIO SILVA, M. D.; MICHILES DOS SANTOS, M.; DA SILVA, J. R.; EVANGELISTA PIRES DOS SANTOS, R. F. . Conhecimento dos professores que atuam no âmbito escolar acerca dos primeiros socorros. **Ensino Educ. Cienc. Human.**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 78–84, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n1p78-84. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8805>>. Acesso em: 3 jun. 2023.