

Metodologias Ativas e Educação Libertária: Entre Semelhanças Formais e Diferenças Radicais

Hugo Raoni da Silva Alves*

Introdução

Este trabalho busca realizar uma análise crítica das metodologias ativas, que têm alcançado grande notoriedade no Brasil como objetos de pesquisa e aplicações práticas. A abordagem crítica terá como base metodológica o materialismo histórico e dialético, sendo realizada a partir da perspectiva do proletariado.

Inicialmente, será apresentada uma análise em relação ao conceito de metodologias ativas e suas expressões particulares, tendo em vista trabalhos produzidos por autores que pesquisam sobre o tema (Cunha, 2024; Marques et al., 2021; Nunes et., 2025; Oliveira, 2025). Dessa maneira, conceitos como participação, competências, desenvolvimento autônomo, personalização etc. serão elucidados, bem como serão abordadas as formas de aplicação dessas metodologias, tal como o ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em equipes, entre outras.

Após esse processo, serão analisadas as semelhanças formais entre as metodologias ativas e a educação libertária, demonstrando certas convergências discursivas entre ambas as correntes. Para essa análise, haverá a comparação dos principais conceitos expostos anteriormente com os conceitos fundamentais da educação libertária, que são abordados por trabalhos clássicos e recentes (Freinet, 2004; Tragtenberg, 1982; Da Silva Alves, 2023; Marques, 2022). O objetivo é demonstrar que podem ser encontradas similaridades que levam a confusões, buscando combater a perspectiva equivocada de que ambas as correntes possuem a mesma essência.

No entanto, será demonstrada a verdadeira essência das metodologias ativas, cuja qual está a serviço do capital e perpetua a educação burguesa. Dessa maneira, correntes como escolanovismo, construtivismo, pragmatismo e outros, serão abordadas de maneira crítica e radical, tendo como objetivo principal explicitar as relações dessas tendências com os conceitos fundamentais das metodologias ativas e seus vínculos com a sociedade capitalista. Para efetivar esse processo, serão utilizados trabalhos de diversos autores, como Lisandro Braga, Nildo Viana, Edmilson Marques, Dermeval Saviani, Newton Duarte etc. A partir

* Ensino Médio completo, estudante autodidata de ciências sociais.

desses desdobramentos, também será abordado o conceito de fetichismo do aprendizado, que é inseparável da essência das metodologias ativas

Por fim, para encaminhar às considerações finais, serão realizados breves apontamentos em relação a possíveis vinculações concretas entre elementos das metodologias ativas e a educação libertária, considerando o contexto de uma sociedade emancipada. Será enfatizado que qualquer apropriação de conceitos e práticas das metodologias ativas deve ser realizada na perspectiva da educação libertária, visto que a essência de tais metodologias é burguesa.

Definição Geral e Metodologias Ativas Específicas

Um dos principais temas em voga na atualidade dentro da educação é o das metodologias ativas, que se relaciona diretamente com novas formas de pensar a prática pedagógica. Os seus objetivos declarados consistem em construir um processo educacional e formativo mais significativo, que desenvolva com maior eficiência as capacidades humanas em comparação com os parâmetros educativos tradicionais.

Porém, é necessário realizar o esclarecimento acerca de seus aspectos fundamentais para estabelecer uma definição razoável, visto que, apesar da notoriedade do tema, há ampla tendência de focalização das metodologias ativas particulares, o que limita abordagens gerais acerca dos elementos definidores do que é a metodologia ativa em si mesma. Para elucidar essa questão, vamos partir da abordagem realizada por Cunha et al. (2024), em que realiza a caracterização a partir do ângulo de três dimensões das metodologias ativas, isto é, ensino, aluno e professor.

Referente ao ensino, o objetivo pedagógico central das metodologias ativas é desenvolver a criticidade e as inúmeras competências dos alunos. Esse processo é realizado por meio da associação entre teoria e prática, pelas relações colaborativas estabelecidas entre os alunos, por problematizações e desafios postos nas aulas etc. Porém, no contexto das metodologias ativas, essa dinâmica ocorre necessariamente ligada à realidade dos estudantes, a partir de uma abordagem empírica do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, para que o senso crítico e competências dos alunos sejam desenvolvidos, é incontornável a conexão direta com a prática e com contextos reais da vida de cada estudante, não bastando apenas o conhecimento teórico como valor independente.

No caso da dimensão do aluno, há a priorização do protagonismo dos estudantes, de forma que eles possam assimilar e construir seus próprios conhecimentos. Esse aspecto é central, pois implica na participação ativa e direta dos alunos, que devem tomar a responsabilidade dos seus respectivos aprendizados. Diferente da abordagem tradicional, aquele que aprende deixa de ser um mero receptor passivo de conhecimentos transmitidos através de aulas expositivas realizadas pelos professores, se tornando o agente principal desse processo por meio de uma dinâmica flexível, interdisciplinar e autônoma. Sendo assim, a figura do professor como autoridade central na formação do aluno é suplantada e o foco é dirigido para o próprio aluno.

Por fim, o professor torna-se um facilitador da aprendizagem, de maneira que realiza a mediação entre conhecimentos teóricos e ação prática, proporcionando um ambiente adequado para que os alunos entrem em contato com suas experiências prévias. Assim, é possível estimular as competências e habilidades dos estudantes de acordo com os contextos e problemáticas reais do cotidiano em que vivem, incluindo desafios futuros da vida profissional. Dessa forma, os alunos adquirem maior liberdade para exercer um papel ativo e criativo na construção de conhecimento. As metodologias ativas tornam os professores coadjuvantes, de forma que na pesquisa bibliográfica realizada por Cunha et al. (2024, p. 11) é afirmado que “nos artigos analisados o foco está no estudante e não no professor, observado que grande parte dos artigos nem faz referência à figura do professor”.

A partir desses elementos, é possível estabelecer uma definição coerente sobre o que são as metodologias ativas. Estas podem ser definidas como um conjunto de métodos pedagógicos que têm como centro o aluno, cuja finalidade é o desenvolvimento autônomo das suas competências e conhecimentos, incentivando o senso crítico e reflexivo, bem como a resolução de problemas, o que é efetivado a partir do auxílio mediador dos professores. No entanto, para além dessa definição geral pautada nas características analisadas, é importante também elucidar algumas das principais metodologias ativas particulares.

O Ensino Híbrido é uma das mais conhecidas metodologias ativas, sobretudo porque está profundamente presente nas instituições de ensino, principalmente após o período da pandemia. Esse método consiste na mesclagem entre ensino presencial e ensino à distância, por meio das tecnologias digitais. Dessa maneira, há tanto o estudo dentro de um espaço físico supervisionado por professores, quanto dentro de um espaço virtual, no qual o aluno tem

maior controle em relação a ritmo, tempo, ordem etc. Isso propicia a elaboração de um processo de ensino e aprendizagem personalizado.

A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas”. (Bacich; Moran, 2018, p.5 apud Oliveira, 2023, p. 46).

Portanto, a perspectiva da personalização, no contexto do ensino híbrido, se refere ao atendimento das necessidades, possibilidades e interesses dos alunos, cujo objetivo é desenvolver de uma maneira eficiente e completa cada indivíduo em suas especificidades. Sendo assim, é dedicada uma atenção especial para as individualidades, buscando trabalhar as suas habilidades e conhecimentos em maiores detalhes.

A Aprendizagem Cooperativa (Marques et al., 2021) é outro exemplo de metodologia ativa. Porém, não é apenas um método específico, mas também um dos princípios fundamentais que permeiam as demais metodologias ativas, pois consiste na colaboração mútua dos alunos no processo de aprendizagem, permitindo que cada indivíduo manifeste suas próprias experiências nas interações com seus colegas. Isso conduz ao desenvolvimento de aptidões essenciais, como a criatividade e discussão, bem como possibilita confiança nas relações estabelecidas entre os alunos, visto que proporciona abertura para diálogos relevantes.

Intimamente relacionada com a Aprendizagem Cooperativa está a Aprendizagem Baseada em Equipes, na qual a participação ativa e colaborativa entre os alunos assume um caráter mais sistemático e específico. Dessa forma, essa metodologia tem como base o desenvolvimento de três fases: A primeira consiste na leitura de materiais prévios, que irão preparar os alunos em termos de assimilação de conteúdo; a segunda diz respeito a realização de testes e divisão de grupos para discutir o que foi assimilado; a terceira refere-se a aplicação dos conhecimentos construídos para o cumprimento de determinadas tarefas. Há, portanto, a interatividade entre os alunos de forma que “no que se refere às tarefas em um modelo TBL [sigla em inglês para Aprendizagem Baseada em Equipes] estas devem ser planejadas a partir de um problema único e significativo para os estudantes, para o qual eles devem apresentar apenas uma solução possível” (Cunha et al., 2024, p. 15).

Outra metodologia ativa é a Aprendizagem Baseada em Problemas, que está alicerçada no levantamento de determinados problemas que os alunos deverão analisar e propor soluções efetivas. Isso implica no exercício de competências essenciais para o aperfeiçoamento da autonomia e da crítica, como “o desenvolvimento da comunicação, resolução de problemas e habilidades de aprendizagem auto direcionada” (Marques et al., 2021, p. 731). Dessa maneira, essa metodologia analisa questões diretamente vinculadas com desafios reais da vida cotidiana e profissional.

A Aprendizagem Baseada em Projetos também é fundamental, visto que está ligada com o planejamento e implementação de determinados projetos, o que implica na realização de tarefas e enfrentamento de desafios que busquem a resolução de determinados problemas. Além disso, também envolve a criação de um conjunto de itens que demonstram os conhecimentos adquiridos pelos alunos e a capacidade que possuem para a obtenção de sucesso na entrega dos projetos. Nesse processo, os alunos poderão aprender fazendo, de maneira que os professores atuem como orientadores. Além disso, a tecnologia digital pode ser usada como um instrumento de formulação desses projetos, que podem assumir forma de conteúdo multimídia, protótipos, vídeos etc.

A Sala de Aula Invertida é uma metodologia que, como o próprio nome sugere, realiza uma inversão em como a aprendizagem ocorre. Dessa maneira, os alunos estudam fora da sala de aula, o que pode ocorrer a partir de módulos online sistematizados, vídeos, textos, podcasts etc. Dentro da sala de aula terão que aplicar os conhecimentos adquiridos previamente. Essa inversão pode ser útil para estimular o autodidatismo e o hábito de estudar fora do ambiente institucional, o que reforça a autonomia do aluno e sua capacidade de adquirir conhecimentos sem necessitar da autoridade do professor.

Por fim, podemos citar a Aprendizagem Gamificada, que também tem adquirido bastante popularidade como uma metodologia ativa. Ela consiste no desenvolvimento de atividades baseadas na mecânica de jogos, cujo objetivo principal é criar um ambiente atrativo e prazeroso para que os alunos possam aprender com maior eficiência e dinamismo. No entanto, vale ressaltar que o fato da aprendizagem ser gamificada não implica que ela se baseie em jogos digitais, como muitos podem deduzir, mas sim em elementos de jogos (competitivos ou não) que sejam úteis para as finalidades buscadas pelas metodologias ativas. Portanto, pode-se utilizar da estrutura, do design, de estratégias, entre outros aspectos típicos de jogos.

Pelo fato de o jogo ser um elemento que está intrínseco no dia a dia das crianças, trabalhar com a gamificação é uma estratégia que envolve os estudantes de maneira mais espontânea nas atividades em sala de aula, pois um ambiente lúdico deixa o processo mais interessante e prazeroso. Desse modo, a adesão a essa estratégia se apresenta de uma forma mais natural aos alunos, além de promover uma maior troca de conhecimento entre os colegas de turma (Oliveira, 2023, p. 50).

É possível apontar alguns benefícios proporcionados pelas metodologias ativas, como o aumento da motivação para o aprendizado, desenvolvimento do pensamento crítico, capacidade de resolver problemas, trabalho em equipe, comunicação, planejamento, entre diversas outras competências e habilidades. Não é por acaso que têm sido cada vez mais estudadas e difundidas como uma grande solução para os problemas pedagógicos que afetam a educação brasileira e são refletidos no baixo desempenho dos alunos.

Conexões Formais Entre Metodologias Ativas e Educação Libertária

Existem diversas semelhanças formais entre as metodologias ativas e os princípios da educação libertária. No entanto, como será demonstrado em maiores detalhes, essas semelhanças ocultam diferenças radicais que não podem ser ignoradas, pois enquanto as metodologias ativas buscam desenvolver uma educação no interior da sociedade burguesa, atendendo às necessidades das suas formas sociais, a educação libertária tem como objetivo a construção e consolidação de uma sociedade emancipada, autogerida. Portanto, as semelhanças são puramente formais, não concretas.

Uma dessas convergências se refere a uma maior participação e formação autônoma de todos os indivíduos que estão envolvidos no processo educacional. Dessa maneira, essas metodologias ativas preconizam que os alunos não são agentes passivos e receptores que devem obedecer a ordens e imposições dos professores, e, portanto, estabelece que “o aluno adquira papel mais importante no processo de ensino-aprendizagem preponderante tanto em relação ao professor quanto ao conteúdo” (Marques et al., 2025, p. 15). Dessa maneira, existe uma semelhança formal entre o princípio de autogestão pedagógica da educação libertária, que também prioriza o formando, e a centralização dada ao aluno pelas metodologias ativas.

Outra semelhança formal é em relação a como o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer. Como demonstrado, as metodologias ativas prezam pela associação dos alunos com o cotidiano no qual são formados, de maneira que haja integração entre vivências reais e educação escolar. A educação libertária também tem como um dos seus pilares uma dinâmica experimental, tal como demonstra Freinet, um dos principais expoentes dessa corrente pedagógica:

Certamente, ganhamos o ensino à medida de cada um, a necessidade do interesse funcional sem o qual nenhuma fibra do ser amorfo poderá vibrar, a individualização do ensino que permite, a cada aluno, caminhar melhor segundo as próprias aptidões, a materialização e a experimentação, que corrigem, pouco a pouco, a intelectualização exagerada sob a qual sucumbíamos — todas elas conquistas de que nunca seria demais exaltar o alcance no processo de modernização pedagógica (Freinet, 2004, p. 57).

Dessa maneira, de acordo com Freinet, os alunos são estimulados a um processo de experimentação direta com a realidade para construir seus próprios conhecimentos. Essa perspectiva pedagógica suplanta o caráter inflexível de um saber puramente teórico, alheio às necessidades e anseios próprios de cada aluno. Assim, tanto as metodologias ativas quanto o método de Freinet baseado na experimentação valorizam o contato direto dos estudantes com a realidade externa, visando produzir um conhecimento contextualizado e vivo.

A preocupação com o desenvolvimento do senso crítico também é um elemento em comum presente nas duas correntes. As metodologias ativas, como exposto, tem como um dos seus pilares justamente o desenvolvimento de uma postura crítica e ativa na realidade, visto que “apenas através de uma prática reflexiva, crítica e comprometida é possível proporcionar autonomia e enfrentar as resistências e conflitos encontrados” (Marques et al., 2021, p. 722). Um dos grandes expoentes da educação libertária, Maurício Tragtenberg, não só propõe uma educação crítica em relação ao processo de aprendizagem considerado em si mesmo, mas também uma educação que seja permanentemente crítica às próprias formas educativas (Tragtenberg, 1982), isto é, que não esteja autolimitada por sistemas fechados de como o ser humano deve ser formado.

O incentivo ao autodidatismo permeia as metodologias ativas, sobretudo algumas metodologias específicas, como a Sala Invertida e o Ensino Híbrido. A educação libertária também adota o autodidatismo, o que, no seu caso específico, se correlaciona

com o projeto de autogestão social. Essa ênfase em processos educacionais autodidatas tem relação direta e incontornável com o objetivo de realizar uma formação humana pautada na autonomia e no autodirecionamento, de maneira que as práticas autodidatas exercitem não apenas competências, mas também valores e atitudes dos estudantes, os instigando a assumir responsabilidade e compromisso para com suas respectivas formações.

Podemos observar como o autodidatismo está relacionado com a autogestão pedagógica, com a participação direta do aluno no processo de elaboração e aplicação dos conteúdos, estimulando assim no aluno a habilidade de ser capaz de aprender por si mesmo sem ter tanta dependência de professores e outras autoridades. É também através do estímulo das capacidades individuais específicas de cada aluno que o autodidatismo poderá se desenvolver, uma vez que, com suas aptidões mais aprimoradas, ele se sentirá mais confiante e estimulado para aprender sozinho (Alves, 2022, p. 54).

Nesse sentido, existem inúmeras convergências formais entre as metodologias ativas e educação libertária, de maneira que os próprios princípios libertários podem ser confundidos com os métodos ativos que vêm repercutindo no âmbito pedagógico. Todavia, uma vez esclarecidos os elementos centrais das metodologias ativas e suas associações formais com a educação libertária, é necessário ir além das aparências, dos discursos e formalidades. Afinal, como afirmou Karl Marx (Marx, 2017), se a aparência correspondesse com a essência, toda forma de ciência seria inútil, o que evidencia a necessidade de apontar os limites das metodologias ativas e vinculação que possuem com a sociedade capitalista.

A Essência das Metodologias Ativas a Serviço do Capital

É central elucidar os fundamentos ideológicos e históricos das metodologias ativas. Não basta apenas apontar seus principais elementos constitutivos e seus tipos de manifestação, mas também os interesses burgueses que fundamentam suas concepções e práticas. Isso pode ser evidenciado na ascensão e desenvolvimento do movimento escolanovista, que emerge no final do século XIX e se desdobra plenamente no século XX. Esse movimento teve como alguns dos seus principais representantes Montessori, Dewey, Decroly, entre inúmeros outros, além de no Brasil ter sido liderado por Anísio Teixeira, o que vai culminar no manifesto dos pioneiros durante os anos de 1930.

O escolanovismo é o precursor dos fundamentos ideológicos das metodologias ativas, pois parte da constatação de que a pedagogia tradicional, centrada no professor e na

transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas e textos, era insuficiente e autoritária, não contribuindo para uma formação plena e integral dos seres humanos. Dessa forma, o escolanovismo propõe como solução uma educação onde o aluno é considerado o centro do conhecimento, construindo seus próprios saberes a partir de um ambiente mediado e guiado pelos professores, que perdem a função de autoridade que ensina. Sendo assim:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2008, p. 8).

Nesse sentido, podemos observar que os mesmos princípios que norteiam as metodologias ativas modernas estão pioneiramente presentes no escolanovismo. No entanto, as atuais metodologias avançam em relação ao escolanovismo clássico porque estão calcadas em outros autores, sendo Piaget o principal deles, além de realizarem a apropriação de novas contribuições dadas por pesquisas educacionais recentes. No entanto, como mantém as mesmas características básicas, é possível caracterizar as metodologias ativas como expressões de um neoescolanovismo.

Esclarecido isso, podemos entender os limites das metodologias ativas e a vinculação que possuem com os interesses do capital. Ainda que suas características fundamentais sejam muito atraentes e aparentemente coincidam com uma educação libertadora e revolucionária, essencialmente revelam problemas intrínsecos aos pressupostos que permeiam essas metodologias, mesmo que possam se manifestar de diferentes formas nos variados contextos educacionais burgueses.

Um dos primeiros grandes problemas das metodologias ativas é o seu construtivismo empirista. O construtivismo de Piaget, seguindo tendências similares às apresentadas anteriormente, parte do princípio de que o aprendizado dos indivíduos deve ser autorregulado, espontâneo e pautado nos métodos desenvolvidos pelos próprios aprendizes, de forma que haja uma construção autônoma dos conhecimentos a partir da interação com a realidade.

Nesses elementos encontrarmos os posicionamentos valorativos (Duarte, 2000) fundamentais da ideologia piagetiana.

As metodologias ativas integram esses elementos e a partir deles estabelece sua natureza construtivista, que consiste em prezar pela interação direta dos alunos com a realidade para o aprendizado, de maneira que a experimentação assume papel soberano na formação dos saberes. O resultado dessa dinâmica produz uma desvalorização dos conhecimentos historicamente acumulados e supervalorização das experiências cotidianas dos alunos, o que tende a conduzir a um processo formativo deficiente e restrito a elementos individuais. Dessa forma, cria-se uma situação de zona de conforto na qual o aprendizado só se dá pelo imediatamente posto, pelas “situações-problemas” que os alunos terão que experienciar e lidar. Portanto, os conhecimentos teóricos estruturados, sistemáticos e profundos são relegados ao segundo plano, pois somente são válidos ao passo que dão suporte para a construção empírica dos saberes.

Nesse sentido, ocorre a identificação entre pesquisa e ensino, na qual a pesquisa realizada pelo aluno absorve o processo de ensino do professor, que deve apenas ser um simples guia para que essa pesquisa aconteça. Portanto, quem “faz” a própria ciência é o aluno, o qual constrói, reconstrói e recicla suas assimilações empíricas tendo como base necessidades e motivações imediatas. O mesmo procedimento é realizado pelo escolanovismo, tal como demonstra Saviani (2008, p. 38) ao afirmar que “a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa”.

Esse processo tem potencial de atrofiar consideravelmente o desenvolvimento teórico do aluno porque, ainda que “problemas” sejam propostos para estimulá-lo na construção dos seus conhecimentos, predomina o descompromisso e negligência em relação às possibilidades de acesso ao acervo teórico produzido pela humanidade, impedindo, por exemplo, o contato com autores clássicos que desdobram teses sobre o funcionamento da realidade. O resultado disso é que, além de haver o empobrecimento intelectual do aluno, também pode haver um ciclo de redundância no seu saber, já que ele pode estar, a partir de suas experiências individuais, construindo conhecimentos que na verdade já foram construídos e aprofundados anteriormente.

Compreender o problema do conhecimento é, necessariamente, lidar também com o desconhecido. É a partir do acesso o patrimônio cultural da humanidade que é possível entrar em contato com o conhecido e, apenas então, reconhecer o que ainda não é conhecido e precisa ser pesquisado. O grande limite do construtivismo interacionista das metodologias ativas é que, limitando-se a elaborar conhecimentos, torna-se incapaz de absorvê-los profundamente, já que a falta de transmissão aprofundada por parte de um professor inviabiliza o embasamento para a pesquisa e, por consequência, a aprendizagem se encarcera no superficial e no raso.

Intimamente relacionado ao problema do empirismo, está o problema do pragmatismo. O pragmatismo educacional, que tem como um dos seus maiores expoentes John Dewey, considera a experiência prática como fundamento do conhecimento, de forma que o critério de utilidade e verdade das ideias está alicerçado no impacto que provoca na prática dos indivíduos. Dessa forma, o conhecimento é abarcado a partir de sua capacidade para resolver problemas práticos, o que permitirá a verificação do quão úteis e adequados são determinados saberes. Portanto, nessa perspectiva, o indivíduo que aprende deve ser aberto e flexível para se adequar aos movimentos práticos da sociedade.

No entanto, o pragmatismo das metodologias ativas não pode ser entendido como mero apelo neutro e técnico ao âmbito prático, bem como não é por acaso que há tanta ênfase em conceitos como resolução de problemas, projetos, competências etc. Na verdade, o objetivo central é formar indivíduos que sejam devidamente acomodados dentro da realidade do capital, sendo capazes de suportar e atender suas demandas de maneira “criativa” e “ativa”. Nesse sentido, a preparação pragmática dos indivíduos não pode ser entendida como uma preparação geral, mas uma preparação específica para o modo de produção capitalista. Para entendermos melhor como isso ocorre, essa tese do Saviani é fundamental:

O desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade (Saviani, 2008, p. 38).

O desconhecido e seu processo de tornar-se conhecido é, portanto, socialmente e historicamente determinado. Dessa maneira, os aprendizados práticos preconizados pelas metodologias ativas são providos de valores e interesses de classe da burguesia (individualismo, competição, mercantilização etc.), afim de formar indivíduos aptos a atendê-los. São úteis porque reproduzem as relações sociais capitalistas, pois os indivíduos supostamente ativos, críticos, reflexivos e capazes de resolver problemas, desenvolvem suas competências para a acomodação da realidade hostil do capital, sobretudo no interior de um mercado de trabalho que se caracteriza pelo aumento da lumpemproletarização (Braga, 2013).

Nesse sentido, os alunos não apenas constroem seus conhecimentos, mas os fazem a partir da utilidade prática que possuem para a sociedade capitalista, proporcionando que os alunos “analisem situações e apresentem soluções profissionais, sendo tomadores de decisões, desenvolvendo determinadas competências interdisciplinares que são muito valorizadas no mundo profissional” (Marques et al., 2021, p. 731). Portanto, ainda que haja estudos que demonstrem os benefícios oferecidos pelas metodologias ativas (Nunes et al., 2024), não deve haver ilusão quanto ao direcionamento das potencialidades que podem ser desenvolvidas nas suas dinâmicas.

Sendo assim, o construtivismo e o pragmatismo presentes nas metodologias ativas compartilham de elementos em comum que rigorosamente servem aos interesses da atual forma de sociedade. A finalidade central das metodologias ativas, para além de objetivos formais e discursivos, é desenvolver indivíduos capazes de participar da produção e reprodução de capital, bem como provocar a sensação de que estão sendo donos do próprio destino. Conjuntamente com isso, surge a ideologia do empreendedorismo, inteligência emocional, entre outras manifestações ideológicas que buscam fomentar o sentimento de participação, de controle, de responsabilidade, em suma, a catexização (Viana, 2019), que consiste na formação de desejos e investimentos.

Porém, dentro desse significado geral contido nas metodologias ativas, ainda é necessário esclarecer outro conceito fundamental que pode resumir sua verdadeira essência metodológica. Estamos nos referindo ao fetichismo do aprendizado, que transforma o ato de aprender em uma força autônoma e soberana no processo do conhecimento, empobrecendo o ensino e desvalorizando o exercício da docência. Isso decorre, em primeiro lugar, de algo que já foi mencionado anteriormente, isto é, o professor é reduzido a um mero mediador e facilitador, enquanto que a canalização do aprender está no aluno.

Ao levar em consideração essa colocação que trata o professor facilitador como mero “animador”, a atuação do professor em sala de aula parece se tornar dispensável. Por essa razão, cumpre analisar criticamente esse tipo de perfil, em moda na atualidade, que redefine a função do professor uma vez que o estatuto teórico dele não é considerado fundamental, visto ser ele apenas um mediador. De acordo com Henrique; Rodrigues Neto e Pereira (2014), na obra “Em defesa do ato de ensinar”, um “animador” ou “facilitador” no processo educativo é considerado, nesse ponto de vista, alguém substituível já que qualquer indivíduo sem uma formação específica poderia assumir o papel de professor (Levorato et al., 2017, p. 3).

Em segundo lugar, como o ensino é absorvido pela pesquisa e a pesquisa é unilateralmente considerada como método por excelência para que haja o aprendizado, não há, rigorosamente, ensino e nem pesquisa. Portanto, todo o processo educacional se torna puro ato de aprendizado, já que a própria pesquisa realizada pelo aluno só tem razão de ser porque produz a aprendizagem experimental, tendo todas as suas potencialidades reduzidas a experimentação autônoma para construir conhecimentos e moldar esquemas mentais. Nesses termos “o professor não exerce nenhuma importância na formação cultural/intelectual e humana do aluno, pois ele deverá pensar por si mesmo; construir suas opiniões a partir da experiência pessoal, da doxa, do empirismo, do senso comum.” (Henrique et al., 2015, p. 4).

Nesse sentido, o aprendizado se torna uma entidade abstrata, um valor absoluto em si e por si, pois supostamente afasta tendências autoritárias e dominadoras da educação do aluno. Considera-se que o papel de ensino do professor esmaga o desenvolvimento do aluno, pois o impõe determinados conhecimentos e atividades que deverão ser passivamente aceitos e reproduzidos. Porém, o que não se questiona é a opressão gerada pela própria autonomização do aprendizado, tendo em vista que esta impede o acesso dos alunos às práticas e métodos relevantes para o desenvolvimento humano. Sendo assim, o foco não é exatamente o aluno, mas sim a aprendizagem, que sobrepõe de maneira fetichizada e alienada o próprio aprendiz, se voltando contra ele.

Esse fetichismo do aprendizado redundando em um voluntarismo educacional, isto é, um apagamento da complexidade do processo de ensino e aprendizagem em função da vontade, do sentimento, da motivação. Ou seja, animar o aluno, atender aos impulsos que lhe dão prazer e satisfação imediata, se torna mais importante do que o seu próprio desenvolvimento intelectual, já que desenvolver-se significa, em definitivo, estar motivado através do aprender fazendo. O senso de disciplina e de esforço é secundarizado e, em certo sentido, até

hostilizado, visto que pode ser facilmente interpretado como um equívoco do processo pedagógico, já que esforço pode levar ao desconforto e este pode ser confundido com falta de vontade de aprender.

Transmissão e Construção do Conhecimento: Uma Síntese Possível

Para concluirmos nossa abordagem, é importante ser brevemente enfatizado que não se está desprezando o papel ativo e direto dos alunos, nem tampouco se está considerando que todo o processo de aprendizagem deve ser baseado no método transmissivo dos professores. Na verdade, a relação deve ser dialética, onde haja o papel ativo do aluno no seu desenvolvimento, ao passo que o professor cumpre fielmente com sua função de transmitir conhecimentos historicamente acumulados. Quanto a isso, um dos pontos centrais defendidos pela pedagogia libertária é o da autogestão pedagógica:

A autogestão pedagógica tem como centro não o programa, o professor, a instituição, mas o aluno. Ela é orientada no atendimento às motivações do aluno, daí sua disponibilidade à aprendizagem significativa. O mesmo se dá com o professor: de “máquina programada” ele passa a gerir com o aluno o programa (Tragtenberg apud Marques, 2016).

Porém, esse processo deve ser acompanhado pela conexão entre educação e transformação social. É comum o isolamento da educação como se fosse grande redentora da sociedade, como se não fosse umbilicalmente ligada à totalidade social e diretamente condicionada por ela. Dessa maneira, é preciso considerar a prática social (Saviani, 2008), tornando possível alinhar a educação com as possibilidades de compreensão e intervenção da realidade. Nesse caso, não é qualquer compreensão ou intervenção, mas especificamente aquela que aponte para a emancipação humana.

Nesse sentido, dentro de uma síntese que busca desenvolver e consolidar uma sociedade autogerida, o foco deve continuar sendo o aluno porque o formando deve ter prioridade sobre o formador, mas não mais em condições que desvalorizam o professor e que autonomizam a aprendizagem. Como é referido na tese acima, o professor gerencia o programa educacional em conjunto com o aluno, não sendo redutível, portanto, a um simples orientador e animador. Isso significa que o professor irá realizar a transmissão do conhecimento teórico, estruturado, profundo, mas fará isso tendo em vista as necessidades e anseios próprios dos alunos. Porém, não anseios e necessidades imediatas, que brotam de impulsos que buscam conforto e motivações banais (como o desejo de não querer fazer

esforço), mas aqueles que são fundamentais para uma formação humana plena e integral, conectada com valores humanistas. Portanto, supera-se a dualidade conflituosa professor/aluno que caracteriza tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia escolanovista, incluindo sua expressão contemporânea por meio das metodologias ativas.

Sendo assim, é correto afirmar que um aprendizado significativo perpassa pela conexão entre conhecimentos prévios, já armazenados, e os novos conhecimentos que estão sendo adquiridos (Santos, 2019). No entanto, ainda que essa relação entre o sujeito que assimila e o objeto que é assimilado seja necessária para aprender significativamente, isso não implica em subverter a complexidade e profundidade das produções teóricas para evitar dificuldades e desconfortos, pois esses obstáculos são naturais durante o processo de desenvolvimento intelectual e humano como um todo. Dessa maneira, atender necessidades e aprimorar potencialidades consiste em avançar pelas etapas humano-formativas buscando compreender e superar as contradições inerentes a essa jornada. Isso implica em uma unidade harmônica entre heterodidatismo, engajado pelo professor, e autodidatismo, desenvolvido pelo aluno.

É possível, nessa perspectiva, se utilizar de elementos das metodologias ativas para incrementar a educação libertária. No entanto, isso deve ser realizado com cautela, de maneira que as características aproveitáveis dessas metodologias sejam prescindidas dos seus fundamentos problemáticos, proporcionando uma reincorporação de suas qualidades no interior de outro universo educacional e pedagógico, pautado nos interesses históricos da classe trabalhadora. A sala de aula invertida é um exemplo de metodologia que pode ser devidamente integrada na educação libertária, visto que tem grande potencial para estimular o autodidatismo no sentido de permitir um aprofundamento autogerido do arcabouço teórico legado pela humanidade e parcialmente transmitido pelos professores.

A educação efetivamente libertária, conectada com uma prática social emancipadora, não deve, jamais, alimentar ilusões ideológicas de neutralidade e tecnicismo, nas quais busca uma suposta harmonia objetiva com a verdade e a sociedade. Isso porque, se a educação é libertária, deve ter como pressuposto o conflito, especialmente a luta de classes e seus desdobramentos dentro e fora da educação. Nesses termos, o professor e o aluno devem ser igualmente ativos pautados em uma prática social emancipadora que visa como objetivo final a transformação radical da sociedade. Assim, é possível vincular parcialmente o espaço

institucional da educação com lutas e movimentos que a educação escolar não alcança, já que é hegemônica pela classe dominante e suas auxiliares.

Considerações Finais

A temática das metodologias ativas é bastante complexa, considerando as diversas nuances que envolvem sua inserção na sociedade capitalista. No contexto das teses desenvolvidas neste trabalho, foi possível demonstrar como essas metodologias são limitadas e vinculadas com os interesses da classe dominante, cujas semelhanças com a educação libertária são puramente formais e discursivas. Nesse sentido, conceitos como criticidade, competência, autonomia etc., tão enfatizados por defensores das metodologias ativas, são expressados como formas ideológicas que ocultam o seu verdadeiro caráter de classe. Portanto, para uma educação verdadeiramente ativa e libertadora, deve haver a aplicação de formas educacionais que sejam compromissadas com a transformação radical e total da sociedade.

Referências

BRAGA, Lisandro. *Classe em Farrapos*. Acumulação Integral e Expansão do Lumpemproletariado. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CUNHA, Marcia Borin da. et al.. *Metodologias Ativas: em busca de uma caracterização e definição*. Educação em Revista, v. 40, p. e39442, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/?lang=pt> Acesso em: 25 fev. 2025.

DA SILVA ALVES, Hugo Raoni. *Pedagogia Libertária e sua Atualidade Histórica*. Revista Espaço Livre, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 50–64, 2023. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rel/article/view/1287>. Acesso em: 25 fev. 2025.

DUARTE, Newton. *Vigotsky e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HENRIQUE, Maria Cláudia Coutinho. et al.. *Em defesa do ato de ensinar*. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 4., 2014, Campina Grande. Anais... . [online]: Editora Realize, 2014. p. 1 - 5. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_03_11_2014_21_04_13_idinscrito_290_971733468a8af53f4c0534362f09dc32.pdf. Acesso em:

LEVORATO, T. B.; GOZZI, F.; BORDIN, R. A. *Um Estudo Crítico Sobre as Metodologias Ativas na Construção de Saberes*. Disponível em: <<https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/1578/1/epcc--80331.pdf>>. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/1578>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MARQUES, Humberto Rodrigues. et al.. *Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 26, n. 3, p. 718–741, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MARQUES, Edmilson. *A Questão Da Educação Em Maurício Tragtenberg*. Revista Despierta, [S. l.], v. 3, n. 03, p. 102–113, 2022. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rd/article/view/841>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro Terceiro: O Processo Global da Produção Capitalista. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

NUNES, Ana Paula de Moraes. et al.. *Metodologias ativas: promovendo a aprendizagem centrada no aluno*. Educação, v. 29, n. 140, 23 nov. 2024. Disponível em: [DOI:10.69849/revistaft/th102411231521](https://doi.org/10.69849/revistaft/th102411231521). Acesso em: 25 fev. 2025.

OLIVEIRA, Jéssica Conde Garcia de Oliveira. *Metodologias ativas: repensando as práticas pedagógicas*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 08, Ed. 11, Vol. 02, pp. 43-54. Novembro de 2023. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/repensando-aspraticas>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SANTOS, Adilson Maciel Dos. *A Contribuição das Neurociências para o Processo de Ensino e Aprendizagem Significativo*. In: RODRIGUES, Nívia Comfim Queiroz; OLIVEIRA, Ana Flávia Ferreira de Brito; FERREIRA, André de Oliveira Silva (org.). Educação, Processos Formativos e Práticas Pedagógicas. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 133-141.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

VIANA, Nildo. *O Capitalismo na Era da Acumulação Integral*. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2009.

Texto aprovado para publicação em 23 de maio de 2025.