

## **FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DE ENSINO ATIVA (1890-1931)**

José Carlos Souza **Araujo** – UNIUBE/UFU

### **Resumo**

O objeto deste é delinear os fundamentos da metodologia de ensino ativa, que caracteriza o escolanovismo ou a escola ativa. Parte-se do entendimento de que uma dada metodologia de ensino envolve a correlação entre cultura, Pedagogia, Estado, sociedade e escola, o que implica uma orientação científica e filosófica, sendo esta fundada em concepções antropológicas, políticas e éticas. São trazidos à baila, alguns teóricos escolanovistas, tais como W. James, J. Dewey, A. Ferrière e E. Claparède. Tal orientação pode assim ser compreendida: com base na Biologia, que oferece sustentação à Psicologia, a criança manifesta atividade, desde que movida por uma dada necessidade, desde que tenha interesse; por sua vez, a atividade é geradora de experiência, o que implica aprendizagem, e envolve a relação entre o ser vivo e o seu contorno físico e social, permitindo-se as relações recíprocas entre a adaptação do organismo e o meio. Saliente-se ainda que epistemologicamente a metodologia de ensino ativa é contraposta à dimensão social, o que a torna compreensível por sua orientação fundada no naturalismo, do qual Rousseau é fundador entre outros.

**Palavras-chave:** Escola Nova; Metodologia de Ensino; Atividade.

## **FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DE ENSINO ATIVA (1890-1931)**

No Brasil, as matrizes pedagógico-metodológicas relativas ao ensino envolvem as seguintes direções, com indícios ainda vigentes contemporaneamente, sendo a primeira mais longeva, a segunda já centenária, e as três últimas surgidas a partir da segunda metade do século XX. São elas pela ordem cronológica de emergência: a) tradicional; b) escolanovista (ativa); c) libertadora; d) tecnicista e e) histórico-crítica. Na verdade, existem expectativas e aspirações, há algumas décadas, de que as orientações tradicional, escolanovista e tecnicista tivessem sido efetivamente superadas teórica e praticamente, porém elas são revigoradas por estruturas e situações pedagógicas e didáticas diversas, fazendo vir à tona suas marcas. A metodologia ativa (identificável também por escola ativa ou escolanovismo) está centrada na aprendizagem, o que

significa uma hegemonia do aluno sobre o professor, dispensando, de certa forma, o mesmo. O aluno seria um autoaprendiz.

A *atividade* é fundamento da edificação pedagógica escolanovista, a qual estabeleceu um divisor em relação à metodologia(s) tradicional(is). O antônimo de passividade é atividade e, há pouco mais de um século, esta se apresentou como superadora daquela, pelo menos em termos críticos. A altercação entre a tradicional e a ativa situava-se, da parte desta, como crítica à passividade do aluno diante do protagonismo do professor em relação ao ensino. Desde o final do século XIX, postulava-se uma posição que contrariasse uma longa tradição pedagógica: tratava-se de ressaltar e privilegiar a atividade do aluno, compreendida como mola propulsora da aprendizagem. O protagonismo do professor seria destronado, pois tratava-se de conferir protagonismo ao aluno; em outros termos, o aprendente seria o carro-chefe em detrimento do ensinante ou, ainda, o puerocentrismo substituiria ao magistrocentrismo.

A metodologia de ensino ativa está assentada na Biologia e na Psicologia, tornada esta a rainha da Educação até poucas décadas atrás; com isso, realizava a autonomização do aluno, do professor e da escola em relação à dimensão sócio-histórica, ainda que as duas ciências da educação mencionadas tenham trazido contribuições. Todavia, tais antinomias não se edificaram sem fundamentações antropológico-filosóficas, éticas, políticas e científicas que se enlaçaram, necessariamente, com as dimensões pedagógicas, metodológicas e didáticas. A princípio, parecia apenas uma antinomia superficial, como se fosse a ponta de um *iceberg*, todavia estava em construção o antagonismo.

Com o objetivo de examinar o tema em apreço, organiza-se este em torno de duas questões: 1ª. - O que é metodologia de ensino? E a 2ª. - O que é metodologia de ensino ativa? Tal exame tem por objeto constituir as origens e os fundamentos da referida metodologia de ensino.

*O que é metodologia de ensino?*

Metodologia é uma palavra que tem registro em língua portuguesa somente em 1858. Em relação à sua etimologia, que advém do grego, compõe-se de três termos: *metá* (atrás, em seguida, através); *hodós* (caminho); e *logos* (ciência, arte, tratado,

exposição cabal, tratamento sistemático de um tema) (HOUAISS, 2001). De acordo com essas significações, metodologia pode ser compreendida como *tratado, disposição* ou *ordenamento sobre o caminho através do qual* se busca, por exemplo, um dado objetivo de ensino ou mesmo uma finalidade educativa. Não haveria, por conseguinte, uma metodologia de ensino sem intencionalidade imediata, a curto prazo e de caráter programático (constituída pelos objetivos), e mediata, de caráter teleológico (pelas finalidades).

Comumente, atribui-se à metodologia ser homônima a método: este seria utilizado para substituir aquela e vice-versa. Contudo, método compõe-se de *metá* (atrás, em seguida, através) e de *hodós* (caminho). Portanto, método significa somente *caminho através do qual* se busca algo. Além disso, metodologia de ensino também não pode ser entendida como reunião de métodos e técnicas de ensino, os quais se refeririam à Didática teórica, cujos critérios passariam pelos “[...] objetivos, natureza do conteúdo, nível do aluno e natureza da aprendizagem [...]” (MARTINS, 1991, p. 46). Ainda para a mesma: “O método constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecida entre professor e alunos [...]” (1991, p. 40).

Por sua vez, uma dada metodologia de ensino busca imprimir um norteamento, fundado numa orientação que envolve a totalidade do processo de ensino, buscando, através dele, racionalidade e operacionalização, o que implica, necessariamente, em recusa à improvisação. A metodologia de ensino também não pode erigir-se somente como finalidade, nem se apresentar com importância maior do que o aluno, ou sobrepô-lo, uma vez que ela se constitui fundamentalmente como mediação entre o professor e o aluno, a qual se desenrola, tendo em perspectiva a formação do aluno, sua autonomia, sua emancipação, sua cidadania, seu desenvolvimento pessoal.

Como mediação, a metodologia de ensino envolve dimensões intraescolares e extraescolares, posto que abarcam a organização do trabalho pedagógico - desde o externo à escola à organização prévia para a aula (por exemplo, o projeto político-pedagógico, o planejamento de ensino, as instâncias educacionais federais, estaduais e municipais) – e a organização do trabalho didático, que se constitui em vista da aula (por exemplo, o plano de aula) e de seu processo técnico-operacional (SANTOS, 1986;

WACHOWICZ, 1989; FREITAS, 1995; VEIGA, 1996; LIBÂNEO, 2004; ALVES, 2005).

Assim sendo, a metodologia de ensino tem como alvo a articulação e a efetivação das seguintes dimensões: relações entre professores e alunos, o ensino-aprendizagem, objetivos de ensino, finalidades educativas, conteúdos cognitivos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas, avaliação, faixa etária do educando, nível de escolaridade, conhecimentos que o aluno possui, sua realidade sociocultural, projeto político-pedagógico da escola, sua pertença a grupos e classes sociais, além de outras dimensões societárias em que se sustenta uma dada sociedade. Dessa forma, a metodologia de ensino guarda em si uma orientação filosófica fundada em concepções de homem, de mundo, de sociedade, de história, de existência, de educação entre outros aspectos. Mesmo que tais concepções não sejam expressas, elas orientam a ação educativa e o processo pedagógico, uma vez que o professor as leva consigo para a sala de aula: suas concepções de aluno, de ensino, de aprendizagem, de avaliação não se isolam de suas relações afeitas à sala de aula.

Por conseguinte, insere-se a metodologia de ensino em um dado contexto, e se operacionaliza através da aula, pela qual se revela singular, mas sem perder de vista o mundo social e o cotidiano da instituição escolar, bem como a totalidade social, abarque esta uma povoação, um distrito, uma cidade, um bairro, um município ou um Estado-Nação. Nessa direção, a escolha de uma dada metodologia de ensino se estabelece em torno da correlação entre cultura, Pedagogia, Estado, sociedade e escola. Pode-se inclusive afirmar que ela seja o marco teórico do ensino, uma vez que os métodos e as técnicas de ensino não são autônomas a ela. Portanto, a metodologia de ensino não é restrita à aula ou à sua preparação ou mesmo ao seu planejamento; pelo contrário, ela se plenifica através das relações com a prática social, a qual lhe confere um caráter de historicidade, de interlocução e de participação.

Sob essa orientação, não haveria uma metodologia de ensino unitária, separada ou desvinculada de concepções epistemológicas e de “[...] uma visão de mundo, pois as práticas científicas e pedagógicas são aspectos de uma totalidade maior: a prática social” (MANFREDI, 1993, p. 4). Esta autora também argumenta que

[...] o conceito de metodologia do ensino, tal como qualquer outro conhecimento, é fruto do contexto e do momento histórico

em que é produzido. Sendo assim, talvez não exista apenas um conceito geral, universalmente válido e ahistórico de metodologia, mas sim vários, que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhes deram suporte. (MANFREDI, 1993, p. 1)

Firmado nessa postura, distinguem-se duas fontes correlatas que aparelham a metodologia. A primeira é de ordem concepcional: visões de homem, de sociedade, de existência, de mundo, de história etc, que envolvem necessariamente projetos políticos; e a segunda é de ordem operacional, e tem em vista a ação, as práticas pedagógicas. De tais dimensões, não se isentam os professores e alunos, posto que elas se fazem necessariamente presentes no processo educativo-escolar, por exemplo, pela concepção de aluno ou de professor que é veiculada também operacionalmente:

A concepção mais geral de metodologia do ensino [...] entendida como um conjunto de princípios e/ou diretrizes acoplada a uma estratégia técnico-operacional, serviria como matriz geral, a partir da qual diferentes professores e/ou formadores podem produzir e criar ordenações diferenciadas a que chamaremos de métodos de ensino. O método de ensino-aprendizagem (menos abrangente) seria a adaptação e a reelaboração da concepção de metodologia (mais abrangente) em contextos e práticas educativas particulares e específicas. (MANFREDI, 1993, p. 5)

Dessa forma, a metodologia de ensino não resulta de uma disposição universal aplicável a todas as circunstâncias, como se fosse um mecanismo de que se dispusesse para ser apropriado infalivelmente. Por essa razão, nem a metodologia de ensino, nem os métodos e as técnicas de ensino se constituem como truques, artifícios ou mesmo macetes para dar aula, como se estes fossem instrumentos engenhosos que propiciasse habilidade ou tudo facilitasse em termos operacionais e práticos.

#### *Da metodologia de ensino ativa: origem e fundamento*

Como já se anunciou, a metodologia de ensino em pauta reporta-se à atividade, a qual pode ser compreendida por diferentes acepções relacionadas à ação, ao ato, à

operação, à prática, à produção ou mesmo à realização. Segundo Ferrater Mora (1982, p. 39), “O vocábulo ‘ação’ é um bom exemplo desse tipo de vocábulos com tantos e tão diversos sentidos que é pouco recomendável usá-los fora do contexto ou sem especificar seu emprego”. O antônimo de atividade, mais próximo do campo pedagógico e didático, pode ser referido à passividade, à inatividade, à inação.

No âmbito teórico-educacional escolanovista, a atividade é um dentre outros conceitos-chave de muita importância, uma vez que ela é promotora de experiência, da qual resulta a aprendizagem. Por esse motivo, convém elucidar o significado de experiência, porque é no interior das suas diferentes acepções, no decorrer da época moderna, que se expressam os primeiros indícios da metodologia ativa. Um dos indiciários é Montaigne (1533-1592), que defendeu a atenção do preceptor à inteligência da criança, cabendo-lhe também incentivá-la a realizar escolhas e a exercitar o discernimento. Também ressalta que se deve respeitar o ritmo de aprendizagem da criança, além do que esta revela uma atividade que o preceptor deve respeitar. Em suas palavras: “É bom que [o preceptor] faça trotar essa inteligência [a da criança] à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Estabelecamos então que a metodologia ativa está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor. Altercavam-se, desde então, as perspectivas puerocêntrica e a magistrocêntrica. Em linguagem filosófico-educacional, estabelecia-se “a querela entre a pedagogia da essência [tradicional] e a pedagogia da existência [moderna] iniciada durante o Renascimento [...]” (SUCHODOLSKI (1978, p. 29). Ou seja, tal querela se ancorava entre o humanismo tradicional e o humanismo moderno, os quais constituíram como que uma encruzilhada no campo educacional, o que também envolve concepções de educação, de escola e de professor e, é claro, de ensino e aprendizagem.

No desenvolvimento dessa seção, além da atividade, suas relações com a experiência, sustentáculo da aprendizagem, serão básicas para o entendimento dos fundamentos da pedagogia moderna; ou seja, os sentidos, a experiência, o ensino, a aprendizagem se entrelaçam no decorrer de diferentes manifestações de ordem histórico-educacional. Por exemplo, Leonardo da Vinci (1452-1519) considera que as

letras - entendida como conhecimentos adquiridos através do estudo - “[...] sejam vãs e cheias de erros, porque não nasceram da experiência, mãe de toda certeza, e nem leva a determinada experiência, isto é, sua origem, meio ou fim não passam por nenhum dos cinco sentidos [...]” (Apud MANACORDA, 1989, p. 184).

Outro clássico a ressaltar é Comênio (1592-1670) que, em sua *Didática Magna*, privilegia os sentidos como base da experiência, tendo em vista a conformação do espírito: “[...] o verdadeiro método de formar adequadamente os espíritos consiste precisamente em que, primeiro, as coisas sejam apresentadas aos sentidos externos, aos quais impressionam imediatamente” (1996, p. 412). No campo educacional, ele compartilha da corrente empirista (CIVAROLO, 2008), a qual se desenrola nos séculos XVII e XVIII em defesa da experiência como fonte do conhecimento.

A propósito, ressalte-se a posição empirista de John Locke (1632-1704): “Suponhamos, pois que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? [...] De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência” (1973, p. 165). De acordo com Rousseau (171-1778), a experiência também é central para a educação do Emílio: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie [...]” (ROUSSEAU, 1979, p. 22).

Entretanto, foi com Johann Friedrich Herbart (1776-1841) que a Pedagogia passou a ser reivindicada e estruturada como ciência, a qual devia, a seu ver, tornar-se experimental, posto que “[...] de uma experiência nada se aprende, tal como nada se aprende de observações dispersas [...]” (HERBART, 2003, p. 12). Sustentava então que é pela repetição de um mesmo ensaio, por muitas vezes, que se pode chegar a algum resultado (cf. CIVAROLO, 2008). Segundo ele ainda, à Pedagogia cabia construir os seus próprios conceitos, o que promoveria sua autonomia, sua orientação e sua cientificização; para isso, ela deveria se fundar em ciências afins. A busca por constituí-la como ciência, “Seria seguramente melhor se [...] se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivasse mais um pensamento independente” (Ibidem, p. 13). É com essa disposição que a Pedagogia passa a ganhar foros de cientificidade, ao assumir-se como Ciência da Educação, em particular no decorrer da segunda metade do século XIX (VAN ZANTEN, 2011).

De um modo geral, no decorrer do século XIX, o termo experiência foi tratado em vários sentidos: como apreensão imediata, como experiência da vida, como apreensão sensível, como afirmação de formas de experiência vivida etc. Já no século XX, chegou-se inclusive a classificar as experiências, discriminando-as por sensível, científica, religiosa, artística, filosófica etc. No dizer de Ferrater Mora (1982), “muitas tendências filosóficas no século passado [XIX] e no presente [XX] deram grande atenção à noção de ação em suas múltiplas variantes: impulso, esforço, produção, transformação etc” (Idem, p. 40). O mesmo dicionarista também se refere, em relação ao século XX, às ‘filosofias da ação’, sob as quais estariam agrupadas o pragmatismo (uma das fundações da Escola Nova), o existencialismo e o marxismo.

É sob esse clima entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que se configurou a metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, a qual provocará uma significativa inflexão entre a teoria e a prática, fundadas estas na experiência sob o signo de Pedagogia Científica inaugurada por Herbart. Tal movimento surgiu na Inglaterra, através de uma “New School” em 1889, de onde se disseminou para o continente europeu, com diferenciadas propostas afeitas a construir ‘uma comunidade escolar livre’, ‘a educação no campo’, ‘a escola de humanidade’, a coeducação; eram também concebidas como inovadoras e experimentais, e tinham como perspectiva finalidades educacionais que viessem a superar as escolas tradicionais. No Brasil, o movimento escolanovista é inaugurado por Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo (em 1930, catorze estados brasileiros já haviam realizado sua reforma de caráter escolanovista).

Tendo em vista a elucidação dos fundamentos da metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, trazem-se à baila, nas próximas páginas, os principais debates e teorizações que a sustentaram. Tecem-se elas através de uma rede conceitual coesa através de várias categorias, compreendidas como instrumentos conceituais básicos. Os autores aqui reunidos publicaram obras entre 1890 e 1931 – o que veio a caracterizar a periodização proposta pelo título -, as quais serão privilegiadas em vista das anunciadas categorias. Sinoticamente, e em ordem cronológica, eis os autores, suas obras e as respectivas datas de publicação:

#### QUADRO 1 – Principais fundadores da metodologia ativa

Autores	Títulos das obras em vernáculo	Datas de publicação
William James	Princípios de Psicologia	1890
John Dewey	Meu credo pedagógico	1897
William James	Palestras pedagógicas	1899
John Dewey	A escola e a criança	1906
Adolphe Ferrière	A lei biogenética e a escola ativa	1910
John Dewey	Democracia e Educação	1916
John Dewey	A Filosofia em Reconstrução	1919
Adolphe Ferrière	A escola ativa	1922
Edouard Claparède	A educação funcional	1931

Elaborado pelo autor

Inicia-se então pela obra de William James (1842-1910), *Princípios de Psicologia*, publicada em 1890, que se revela fecunda em considerações a respeito da experiência, para a qual busca um sentido definido: “*Experiência significa experiência de algo estranho que, segundo se supõe, se grava em nós, seja espontaneamente, seja em consequência de nossos esforços e atos*” (JAMES, 1971, p. 479). Entretanto, tal compreensão deve expressar dinamismo, uma vez que “[...] a experiência nos modela a cada hora, e faz de nossas mentes um espelho das ligações de tempo e espaço entre as coisas do mundo” (Ibidem, p. 480). Tal dinamismo implica na passagem de um estado de coisas a outro, o que envolve a estrutura mental constantemente modelada, além do que “[...] podemos ver como frequentemente a experiência desfaz o seu próprio trabalho, e substitui uma ordem anterior por uma nova ordem” (Ibidem, p. 480).

Para William James ainda, a conceituação de experiência, sustentada pela evolução zoológica, baseia-se em dois modos em relação aos quais a espécie humana pode progredir para ajustar-se melhor ao seu ambiente: ao primeiro, denomina-o como ‘adaptação’ pela qual “[...] o ambiente pode modificar seu habitante através de

exercício, solidificação e hábito a certas sequências, de forma que estes hábitos podem, se frequentemente mantidos, tornar-se hereditários” (Ibidem, p. 482). Tal posicionamento compreende o ambiente como promotor de adaptação, o que remete a Lamarck (1744-1829) (a propósito, cf. o artigo de FREZZATTI JUNIOR, 2011).

O segundo é designado por ‘variação acidental’, conforme “[...] a denominação do Sr. Darwin [1809-1882], em que alguns jovens nascem com peculiaridades que auxiliam a sua sobrevivência e a sobrevivência de seus descendentes. Ninguém duvida que as variações desse tipo tendem a tornar-se hereditárias” (Ibidem, p. 482). Observe-se aqui a inflexão em torno do darwinismo (cf. também FREZZATTI JUNIOR, 2011). Ressalta no entanto que o “[...] modo de ‘experiência’ propriamente dita é a porta da frente, a porta dos cinco sentidos” (JAMES, 1971, p. 483), os quais envolvem ‘experiências’ de natureza orgânica, mas suas influências se realizam no cérebro, as quais se tornam imediatamente objetos da mente. Nomeia as primeiras como ‘relações externas’, e as segundas por ‘relações interiores’, as quais são relativas à dimensão mental; porém, entre elas se realiza uma associação coesa, posto que “[...] as causas e os objetos de nosso pensamento são uma coisa só; e somos, até aqui, o que os evolucionistas materialistas desejam que sejam inteiramente, isto é, simples resultados e criaturas de nosso ambiente e nada mais” (p. 487).

Com John Dewey, a atividade é privilegiada em um pequeno escrito de 1897, intitulado *Meu credo pedagógico*. Pode-se mesmo afirmar que este estabelece uma baliza para pensar sobre o desenvolvimento motor da criança e de sua aprendizagem:

O aspecto ativo precede ao passivo no desenvolvimento da natureza da criança; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente; o desenvolvimento muscular precede ao sensorial; os movimentos se produzem antes que as sensações conscientes. Creio que o estado de consciência (*consciousness*) é essencialmente motor e impulsivo; que os estados conscientes tendem a projetar-se em ações. (DEWEY, 1978, p. 62)

Ainda na última década do século XIX, encontra-se outra obra de William James, publicada em 1899, intitulada *Talks to teachers on psychology and tho students on some of life'ideals* - literalmente, *Palestras aos professores sobre Psicologia e aos estudantes sobre alguns ideais de vida* -, resultante de conferências desenvolvidas em

1892. Sobressai aqui o entendimento a respeito dos alunos como ‘*máquinas de associações*’, as quais manifestam uma concepção de educação intrínseca às adaptações do indivíduo ao mundo exterior:

*Os alumnos, sejam elles quaes forem, são, no fim de contas, pequenas machinas de associações. Educa-los é em cada um delles organizar determinadas tendências que se associem umas às outras: as impressões às suas conseqüências, estas às suas reacções, estas aos seus resultados e assim por diante, indefinidamente. Quanto mais rico for o systema de associações, tanto mais completas serão as adaptações do indivíduo ao mundo exterior. (JAMES, 1917<sup>1</sup>, p. 51)*

O prefácio a esta obra é ilustrativo quanto à sua pretensão pedagógica: “Meu principal desejo tem sido fazer com que os professores concebam e, se possível, reproduzam solidariamente em sua imaginação, a vida mental de seu aluno como uma espécie de unidade ativa que ele próprio percebe” (JAMES, 1899, p. IV). Relacionada a esta, sustenta o vínculo ao evolucionismo, associado à adaptação e à experiência: “Nenhuma impressão sem expressão, tal é, pois, o primeiro ponto do nosso conceito evolucionista sobre esse instrumento de adaptação que é o nosso espírito” (JAMES, 1917, p. 23).

Também na mesma direção em asseverar que a criança é uma unidade ativa, como o fez William James, John Dewey, em obra publicada em 1906, posiciona-se ao reunir as categorias, *esforço* e interesse como precedentes à atividade: “A criança enaltecida depois da teoria do esforço não faz senão adquirir uma maravilhosa habilidade em parecer ocupada com coisas pouco interessantes, enquanto seu coração e o raio de suas energias estão em outro lugar. [...] É psicologicamente impossível provocar uma atividade sem qualquer interesse” (1922, p. 42). Na mesma obra, retoma o liame entre a atividade e a adaptação, centrais para a antropologia infantil escolanovista: “Ora a ação é uma resposta, uma adaptação, um ajustamento. Uma atividade psíquica destacada de suas condições do meio, da situação, é uma impossibilidade” (1922, p. 118).

---

<sup>1</sup> Esta foi traduzida e publicada no Brasil (JAMES, 1917), sob o título, *Palestras Pedagógicas*.

Um outro co-fundador da metodologia ativa, que viveu entre 1879 e 1960, foi Adolphe Ferrière (1929). Em obra publicada em 1910, *A lei biogenética e a escola activa*, é de parecer que a vida é um impulso contínuo e permanente, apesar de ser irregular em sua intensidade. “[...] a criança é um ser activo. Seu elemento vital é o movimento, é a atividade. A atividade física foi sempre a condição necessária de existência do homem. [...]” (p. 34-35). A “[...] criança se interessa pela própria atividade na medida da utilidade que della se deriva” (1929, p. 35-36).

Em *Democracia e Educação*, publicada em 1916, John Dewey destaca que a “[...] educação [é] a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente” (Dewey, 1979, p. 50). Tal adaptação significa um ajustamento às condições externas que se expressam como fixidez, o que significa que “[...] esta concepção estará naturalmente, em correlação lógica com as relações entre estímulo e resposta [...]” (Ibidem, p. 50). Observe-se, como em W. James, o vínculo à teoria comportamentalista, da qual John Broadus Watson (1878-1958), contemporâneo de Dewey, é considerado fundador. Mais adiante, refere-se à reciprocidade entre a adaptação e o meio:

[...] não somos capazes de converter os resultados desses ajustamentos (que bem se poderiam chamar acomodações<sup>2</sup> para diferenciam-se da adaptação ativa) em hábitos operantes e ativos sobre o meio [...]. Poderíamos então dizer [que há] um equilíbrio de adaptação. [...] é essa adaptação definitiva que fornece o fundamento sobre o qual ocorrerão outras adaptações especiais, quando surgir o ensino (DEWEY, 1979, p. 50). [...] A adaptação, finalmente, é tanto a adaptação do meio à nossa atividade, como a de nossa atividade ao m

Adolphe Ferrière (1879-1960), em outra obra, publicada em 1922, *A Escola activa*, realça o parentesco entre a educação, a filosofia e a biologia: “[...] se a educação é, pelos fins que persegue, a neta da filosofia, é, pelos meios que emprega, filha da biologia, no amplo sentido do termo, a saber: ciência da vida do corpo e ciência da vida do espírito” (FERRIÈRE, 1932, p. 30).eio (p. 51).

---

<sup>2</sup> A título de apontar aproximações com Jean Piaget (1896-1980), observe-se a identidade de posições entre eles (PIAGET, 1970, p. 17-18).

Em outra obra, *A Filosofia em Reconstrução*, ressalta o “[...] desenvolvimento de uma psicologia baseada na biologia<sup>3</sup>, que torna uma nova formulação científica da natureza da experiência” (DEWEY, 1958, p. 98). Ainda em relação à Biologia considerou: “Onde quer que exista vida, há comportamento, há atividade, e para que a vida continue necessária é que essa atividade seja ao mesmo tempo contínua e adaptada ao meio” (Ibidem, p. 99). Porém, tal processo de adaptação não é passivo, pois “[...] não é simples moldagem do organismo pelo meio” (Ibidem, p. 99), uma vez que aquele não é inerte.

Também guarda vínculo com a orientação metodológico-ativa o escolanovista Edouard Claparède (1873-1940) através da obra *A Educação Funcional*, vinda a público em 1931. Informa ele que, por volta de 1911, utilizou a locução, *educação funcional*, que designava a educação que tinha por propósito o desenvolvimento dos processos mentais quanto “[...] à sua significação biológica, ao seu papel, à sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida. A educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela” (1950, p. 1; cf. também p. 31-32). No entanto, esclarece o mesmo a antecedência da necessidade ao interesse: “Educação funcional é a que assenta na necessidade: [...]. A necessidade, o interesse resultante da necessidade – aí está o fator que, de uma reação, fará um ato verdadeiro” (Claparède, 1950, p.143).

“É ativa uma reação que satisfaz uma necessidade, produzida por um desejo cujo ponto de partida está no indivíduo que age, por um móvel interno do agente. Neste sentido, atividade se opõe a coerção, a obediência, a repugnância ou indiferença” (Idem, p. 150). A essa concepção interliga a escola ativa, sobre a qual sustenta que seu princípio “[...] deriva muito naturalmente da lei fundamental da atividade dos organismos, que é a lei da necessidade, ou do interesse: a atividade é sempre suscitada por uma necessidade. Um ato que não seja direta ou indiretamente ligado a uma necessidade é uma coisa contra a natureza” (CLAPARÈDE, 1950, p. 145). “Suprima-se a necessidade prévia, e está suprimida a causa do ato” (Idem, p. 145). Posteriormente a esta referência textual, defende que “[...] A escola ativa só tem esse fundamento psicológico [o qual] é a expressão de um fato de observação de todos os dias e de todos

---

<sup>3</sup> Adolphe Ferrière (1879-1960), em *Escola ativa*, outra obra, publicada em 1922, realça o parentesco entre a educação, a filosofia e a biologia, à qual dá primazia: “[...] se a educação é, pelos fins que persegue, a neta da filosofia, é, pelos meios que emprega, filha da biologia, no amplo sentido do termo, a saber: ciência da vida do corpo e ciência da vida do espírito” (FERRIÈRE, 1932, p. 30).

os instantes. É a necessidade que mobiliza os indivíduos, os animais, os homens; é ela a mola da atividade” (CLAPARÈDE, 1950, p. 145-146). No entanto, ressalta ele que isso se verifica sempre e por toda a parte porém, não nas escolas, porque elas se efetivam à margem da vida.

Ao fechar essa seção, sobressaem nesse conjunto de citações várias categorias. O fundamento se encontra na Biologia, a qual oferece sustentação à Psicologia. Levando-se em conta as conceituações e as suas conexões, pode-se propor a seguinte compreensão: pela ordem, precedem a atividade, *necessidade, utilidade, desejo, interesse, esforço*; estas são condições efetivas para a *atividade*; nesta se funda a dimensão funcional, conforme o linguajar de Claparède. Assim, há uma mobilização pela busca do saber, que apresenta um valor funcional, e não um valor em si mesmo. Tal posição está filiada ao funcionalismo, uma orientação que concebe a percepção e a consciência como funções em resposta à necessidade. Por sua vez, a atividade é geradora de *experiência*, que por sua vez significa aprendizagem, que na concepção de Dewey exprime a relação entre o ser vivo e o seu contorno físico e social (MORA, 1982, p. 1098); por conseguinte, a experiência faz com que se realizem as relações recíprocas entre a adaptação do organismo e o meio. Entretanto, o princípio de Rousseau, considerado pai da Escola Nova, é fundamento para tais categorias, posto que a *liberdade* antecede a tudo: “[...] o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer” (ROUSSEAU, 1979, p. 67).

### *Concluindo*

Na verdade, a metodologia ativa elaborada em outro tempo e espaços, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, com fundamentos autonômicos em relação à complexidade do fenômeno educacional, compreende o aluno sob o manto da Biologia primeiramente e, de modo derivado, ao da Psicologia. A centração no ensino ou na aprendizagem não significa a mesma coisa. De um lado, o aluno sofreria uma dicotomia, seja como objeto resultante do ensino (tradicional), do qual simplesmente decorreria a aprendizagem; de outro, como sujeito (aluno) que promoveria a sua própria aprendizagem (ativa).

Não se negam as dimensões biológica e psicológica do aluno, mas não são suficientes, uma vez que ele seria situado como se regesse por leis próprias, as quais facultariam o seu suficiente desenvolvimento. O si-mesmo do aluno estaria ancorado por aquelas duas dimensões, as quais seriam o bastante, o que significa uma orientação que se autonomiza-se da historicidade do aluno, sobrelevando-se a ela ou alheando-se dela.

Saliente-se ainda que epistemologicamente a metodologia de ensino ativa é contraposta à dimensão social e participativa. A postura de Rousseau de que a educação recebida dos homens, bem como aquela que deriva da experiência para com as coisas, compartilha de tal orientação: “Dado que a ação das três educações é necessária à sua perfeição, é para aquela sobre a qual nada podemos que cumpre orientar as duas outras” (ROUSSEAU, 1979, p. 11). Essa perspectiva se enquadra na orientação fundada no naturalismo, que se expressa pela Biologia e constitui a base da metodologia ativa: “Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o [o homem] para a vida humana” (Ibidem, p. 15).

A propósito, ressalte-se a posição de Antonio Gramsci (1982, p. 131) no início dos anos de 1930 opondo-se à orientação ativa: “[...] a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individuado): é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como elas se entrelaçam na família, na vizinhança [...]”. Mais adiante afirma: “A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares [...]” (Ibidem, p. 131). O professor deve ser “[...] consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (Ibidem).

Reiterativamente, a metodologia de ensino, a educação, a pedagogia, a didática resultam de uma compreensão sócio-histórica, pela qual a estrutura, o contexto e a situação ou mesmo a circunstância são fundantes. Esse modo de conceber justifica a diversidade de metodologias de ensino, posto que as concepções de cultura, de homem, de existência, de educação, de sociedade, de história se entrelaçam com as concepções de professor, de aluno, de ensino, de aprendizagem, de didática, de pedagogia etc, o que

imprime necessariamente posicionamentos teóricos, éticos, antropológicos, políticos, epistemológicos bem diversificados. Trata-se de um embate em processo, o da superação da atividade como aquela que aciona a aprendizagem.

### *Referências bibliográficas*

ALVES, Gilberto. O trabalho didático na escola moderna: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CIVAROLO, María Mercedes. La Idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2008.

CLAPARÈDE, Edouard. A educação funcional. 3ª. Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

COMÊNIO, João Amós. Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. 4ª. edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkan, 1996.

DEWEY, John. L'école et l'enfant. 2ª. edição. Neuchatel, Suíça; Paris, França: Éditions Delachaux, 1922.

\_\_\_\_\_. A Filosofia em reconstrução. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

\_\_\_\_\_. Mi credo pedagógico. In Natorp, Dewey, Durkheim. Teoría de la educación y sociedad. Introducción y selección de textos. Fernando Mateo. 1ª. reimpressão. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1978, p. 55-65.

\_\_\_\_\_. Democracia e Educação. 4ª. Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERRATER MORA. Diccionario de Filosofia. 4ª. Edição. Madri: Alianza Editorial, 1982, 4 vols.

FERRIÈRE, Adolfo. La escuela activa. 2ª. Edição. Madri: Francisco Beltrán Libreria Española y Extranjera, 1932.

\_\_\_\_\_. A Lei Biogenética e a Escola Ativa. Tradução de Noemy Silveira. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo, 1929.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. A construção da oposição entre Lamarck e Darwin e a vinculação de Nietzsche ao eugenismo. *Science Studia*, São Paulo, vol. 9, nº 4, São Paulo, 2011, p. 791-820.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia Geral deduzida da finalidade da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUAISS, Dicionário Eletrônico. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

JAMES, William. *The principles of Psychology* (New York, 1890), vol. II, cap. 28. In: HERRNSTEIN, R.J.; BORING, E.G. (orgs.). *Textos básicos de de história da psicologia*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971, p. 477-491.

\_\_\_\_\_. TALKS TO TEACHERS ON PSYCHOLOGY AND THO STUDENTS ON SOME OF LIFE'IDEALS. New York: Henry Holt and Company, 1899 (<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/JamesTalksToTeachersFirstEdition.pdf> – Acesso em 16/10/2014).

\_\_\_\_\_. *Palestras pedagógicas*. Trad. de Theodoro de Moraes. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1917.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª. edição revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Abril, 1973, p. 139-350.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. *Metodologia do ensino: diferentes concepções (versão preliminar)*, 1993 (Disponível em

[https://www.google.com.br/search?q=METODOLOGIA&rlz=1C1SKPL\\_enBR414&oq=METODOLOGIA&aqs=chrome..69i57j69i59j69i60j0j5j69i59.2580j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=METODOLOGIA+DE+ENSINO](https://www.google.com.br/search?q=METODOLOGIA&rlz=1C1SKPL_enBR414&oq=METODOLOGIA&aqs=chrome..69i57j69i59j69i60j0j5j69i59.2580j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=METODOLOGIA+DE+ENSINO). Acesso em 24/10/2014).

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática teórica/Didática prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1991.

MONTAIGNE, Michel de. Ensaaios. São Paulo: Editora Abril, 1972.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. 3ª edição. São Paulo: Difel, 1979.

SANTOS, Oder José dos. A organização do processo de trabalho pedagógico. In: Anais da IV Conferência Brasileira de Educação, n. 1. Goiânia: Cortez e Moraes, 1986, p. 408-411.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência. 2ª. edição. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TOLSTOI, Liev N. Obras pedagógicas. Moscou: Edições Progresso, 1988.

ULMANN, Jacques. La nature et l'éducation: l'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale. Paris, Klincksieck, 1987.

VAN ZANTEN, Agnès (coord.). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 127-169.

WACHOWICZ, Lílian A. O método dialético na didática. Campinas, SP: Papirus, 1989.