

O PAPEL DAS APRENDIZAGENS ATIVAS NA EDUCAÇÃO EM PLENA ERA DA COMUNICAÇÃO

Fátima Beatriz De Benedictis **DELPHINO**¹

Pós-Doutorado em Educação (FE/UNICAMP)

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP)

Docente aposentada do IFSP

Professora da Faculdade Flamingo

Pesquisadora da Empresa Educacional ADDERE

RESUMO: Este artigo pretende apresentar algumas metodologias de ensino que, apesar de não serem inéditas, pois algumas são conhecidas há alguns séculos, estão sendo consideradas atualmente como Metodologias Ativas, título dado àquelas metodologias que conseguem do aluno atitudes de aprendizagem significativa para refletir sobre o que estão fazendo na sala de aula. O papel do professor é alterado neste contexto, daquele que ensina, ele passa a ser aquele que faz aprender e que também aprende. Há uma quebra de paradigma do aprendiz passivo para o aprendiz ativo, em que os conteúdos passam a ser não os meios para se conseguir a própria aprendizagem, melhor dizendo, a descoberta de suas habilidades metacognitivas. Como objetivos este texto deseja mostrar os relatos de práticas realizadas em experimentos iniciais, com 92 alunos de um curso superior de Pedagogia em São Paulo. As conclusões, que apresentam também uma avaliação do trabalho realizado pelos alunos, são bastante positivas e indicam como positivo o uso constante das Metodologias Ativas no dia a dia do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Aprendiz Ativo. Aprendizagem Significativa. Experimentação.

INTRODUÇÃO

Num momento em que a educação no mundo inteiro finalmente parece perceber a necessidade de encontrar novos caminhos, cada vez mais distantes do ensino tradicional, as chamadas Metodologias Ativas vêm recebendo atenção, embora ainda haja quem as considere modismos ocasionais. Como Aprendizagem Ativa, geralmente entendemos qualquer método de instrução que sobrepõe o papel do aluno ao do professor no processo de aprendizagem. Ou seja, aquelas metodologias que exigem do aluno atitudes de aprendizagem significativa, refletindo sobre o que estão fazendo na sala de aula. Segundo Moreira (2012, p. 2),

¹ Endereço eletrônico: fatima.delphino@gmail.com

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2)

Nesse sentido, objetivamos mostrar os relatos de práticas realizadas em experimentos iniciais, com 92 alunos de um curso superior de Pedagogia em São Paulo. O papel do professor é alterado neste contexto, daquele que transmite conhecimento e ensina, ele passa a ser aquele que faz aprender e que também aprende. Há uma quebra de paradigma do aprendiz passivo para o aprendiz ativo, em que os conteúdos deixam de ser o fim da aprendizagem, para serem os meios, pois o fim passa a ser a própria aprendizagem. A ênfase aqui é tornar os alunos comprometidos em manipular, aplicar, analisar, produzir e avaliar ideias. Estas metodologias, em geral, comprometem o aluno diretamente com atividades de raciocínio e solução de problemas. Em consequência, podemos ter alunos mais confiantes e automotivados, com controle de seu próprio aprendizado.

Nessa perspectiva, não podemos confundir as Metodologias Ativas com meras técnicas aplicadas na sala de aula. Elas representam, fundamentalmente, uma mudança no perfil do professor e do aluno. Este último tem o papel principal, visto que se torna agente de sua própria aprendizagem por meio de tarefas que estimulam a descoberta de habilidades metacognitivas que serão aplicadas por ele conscientemente na sua própria aprendizagem *a posteriori*, tornando-se uma prática decorrente. Não podemos ignorar que essas metodologias usam uma série de técnicas, que podem ser comparadas ao que foi colocado por Veiga (2008, p. 26):

O lugar que as técnicas ocupam, num ideário pedagógico é que define sua própria constituição. Ou de outra forma: a constituição intrínseca da técnica está na direção da prática social, à qual ela serve. (VEIGA, 2008, p. 26)

No entanto, algumas perguntas ficam ainda sem respostas:

- Entre as chamadas Metodologias Ativas, quais são mais adequadas para qual tipo de aprendizagem? (o que menos sabemos)

- Entre as várias estratégias de ensino que o professor pode usar, quais são mais adequadas para o desenvolvimento de habilidades de ordem superior e competências profissionais? (o que precisamos descobrir)

Às vezes, é difícil distinguir as atividades que devem ser usadas num enfoque ativo. Por exemplo, quando usamos as chamadas técnicas de Aprendizagem Colaborativa ou Cooperativa. Na Aprendizagem Colaborativa, os alunos trabalham juntos em pequenos grupos para um mesmo objetivo. A Aprendizagem Cooperativa é conhecida como uma forma de trabalho em grupo, na qual os alunos têm objetivos comuns, ainda que sejam avaliados individualmente. O que importa sempre é a ênfase na interação dos alunos e nunca uma atividade solitária.

Muitos autores na literatura atual definem a aprendizagem cooperativa como uma aprendizagem mais estruturada, com técnicas de sala de aula mais prescritivas e com regras mais definidas de como deve se processar a interação entre os alunos, se comparada com a aprendizagem colaborativa. (MATTHEWS *et al.*, 1995; OLSEN; KAGAN, 1992 citado por OXFORD, 1997, p. 444)

Para Dillembourg e Larocque (citado por NITZKE *et al.*, 1999), a diferença entre a cooperação e a colaboração pode ser traduzida pelo modo como é organizada a tarefa pelo grupo. Na colaboração, todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, em um esforço coordenado, a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram. Já na cooperação, a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros da equipe é responsável por uma parte da tarefa.

Torres, Alcantara e Irala (2004, p. 7) dizem:

Segundo pesquisas de Johnson e Johnson (1992,1998), as experiências da Lancaster School e a Common School Movement, no começo do século XIX, foram uma das primeiras experiências de aprendizagem cooperativa em grupos em um ambiente de educação formal. No final do século XIX, a aprendizagem em grupo foi promovida em escolas públicas dos Estados Unidos pelo Coronel Francis Parker, um superintendente de escolas públicas. A escola distrital de Parker foi exemplar na implementação da aprendizagem cooperativa no âmbito educacional, atraindo a atenção de milhares de educadores, que foram até ela interessados em assistir à aprendizagem cooperativa em ação (JOHNSON; JOHNSON 1992, 1998, apud GILLIAM, 2002). O movimento da Escola Nova, no começo do século XX, embasado por

teorias de educadores como John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget, foi uma grande influência para a Aprendizagem Colaborativa.

Outra metodologia rotulada como ativa, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), também é um método que introduz um problema no início do ciclo de instrução, utilizado como contexto e motivação para a aprendizagem. É sempre ativa e geralmente envolve aprendizagem autogerida por parte dos alunos.

É bastante grande a variedade de métodos de ensino considerados como Aprendizagem Ativa. Na verdade, a aprendizagem ativa acontece quando a ênfase é tornar os alunos comprometidos em manipular, aplicar, analisar e avaliar ideias, não constituindo propriamente um método, em atividades como *Think-Pair-Share*, discussões em grupo, debates e questões sobre conceitos. Como método, numa abordagem experimental, os alunos assumem papéis que simulam práticas profissionais e aparece em Aprendizagem baseada em Solução de Problemas, Projetos, Simulações, Estudo de caso, na Redação Permeando o Currículo e Quizes.

Por exemplo, a Redação Permeando o Currículo (*Writing Across The Curriculum*), muito usada atualmente na Universidade de Harvard e em várias outras universidades americanas, parte do princípio de que a escrita deve se tornar o **foco central** do trabalho do estudante, independentemente do conteúdo que ensinamos. No próximo milênio, a escrita será a peça central da prática contemporânea em todo o conjunto de disciplinas. Com a proliferação de e-mail, editoração eletrônica e a Internet, a escrita é agora mais importante do que nunca. Nós percebemos que já não podemos fazer distinções entre “escritores” e “não-escritores”. Todo aluno deve ser capaz de escrever sobre todos os temas.

Segundo esta metodologia, há pelo menos cinco razões que justificam a necessidade de escrever:

- A escrita é uma ótima maneira de avaliar o conhecimento do aluno.
- A escrita é a habilidade essencial que os alunos precisam na vida adulta.
- Ajudar os alunos a expressar-se com confiança em todas as áreas pode contribuir para melhorias no seu comportamento e autoestima.

- Os alunos que escrevem claramente, pensam com clareza.
- A escrita é poder (quem a domina tem melhores oportunidades).

Podemos iniciar realizando atividades de escrita casuais, como notas, bilhetes, passar depois para atividades semi-formais como resumos, descrições e passamos em seguida para um projeto maior de escrita formal como relatórios, monografias.

Para análise de algumas destas metodologias, escolhemos, para realizar um primeiro relato de prática, as Discussões em Grupo, o Diário de Bordo e o Estudo de Caso. A seguir, passamos a apresentar as práticas aplicadas e, na metodologia, a descrição dos alunos submetidos a elas.

AS DISCUSSÕES EM GRUPO

Trata-se de uma técnica qualitativa que capacita o investigador/professor para alinhar-se com os participantes e descobrir como veem a realidade. Traz comunicação falada entre professores e alunos, e, principalmente, entre os alunos entre si, para resolver uma questão proposta pelo professor ou pelos próprios alunos. Os comentários dos alunos interagem com intervenções frequentes do professor, que funciona como um facilitador para o envolvimento e o desenvolvimento do pensamento do grupo inteiro. O ponto de partida são as ideias de Bloom *et al* (1972) que classifica os objetivos educacionais em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. A discussão em grupo ou *classroom discussion* é útil principalmente para objetivos afetivos e cognitivos.

Para realizá-la, organizamos um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversa sobre temas objeto de investigação, durante um certo período de tempo determinado pelo professor que, em geral, oscila entre uma hora e uma hora e meia. É precisamente essa interação que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes, mas recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista diversos. A situação de grupo produz o deslocamento do controle da interação do professor para os participantes, com maior ênfase aos pontos de

vista dos participantes, o que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira.

Os papéis do aluno e do professor ficam bem diferentes ao utilizar esta metodologia, pois os alunos têm um papel ativo, são responsáveis pela interação, enquanto o professor acompanha e orienta a discussão. As interações permitem identificar com mais clareza as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

As Discussões em Grupo permitem aos alunos permanecer ativos durante todo o processo, o que aumenta sua motivação e torna o processo mais interessante. As interações permitem identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Constituem papéis do professor: conhecer bem seus alunos; estar preparado; internalizar o papel ideal para a correta condução da discussão; começar a discussão apresentando o tema proposto; fornecer informações e fontes de pesquisa adequadas; facilitar a discussão; fazer perguntas; lidar com conflitos, não ignorá-los; providenciar resumos com conclusões prévias; e refletir sobre o que aconteceu nas discussões.

Já os estudantes devem: ser preparados para a discussão, devem conhecer o tópico que será discutido dentro do contexto da disciplina; participar; nenhum deve ficar calado, pois o aluno que participa aprende mais; explicar com clareza e brevidade, testando suas ideias e conclusões; e ouvir o que os outros falam. Pode ser colocada uma regra de não falar sem reproduzir um pouco do que foi falado antes.

São obstáculos à participação dos estudantes: hábitos de aprendizagem passiva, medo de parecer menos inteligente, achar muito difícil encontrar a resposta que o professor quer, não encontrar valor no tópico de discussão, procurar ter a resposta sem analisar as alternativas (SVINICKI; MCKEACHIE, 2011)

Existem muitas outras estratégias específicas que podem auxiliar a participação em discussões: perguntar temas gerais com respostas divergentes: questões com mais de uma resposta (qual sua opinião?); olhar para o aluno que está falando (o contato visual é importante); controlar falantes excessivos, dar oportunidade a todos; perguntar por exemplos ou ilustrações; permitir pausas e silêncios (*wait time*); ser sensível a reações emocionais (você parece ter fortes sentimentos sobre isso...); encorajar e reconhecer contribuições dos estudantes; e incentivar a igualdade de participação.

Preparar-se para a manifestação de visões pessoais: os professores que tomarem uma posição sobre questão controversa na sua sala de aula devem estar dispostos a indicar claramente que é apenas uma opinião e devem estar dispostos a fornecer as provas em que sua decisão foi baseada.

O mais importante é o estabelecimento de uma discussão aberta, em que os professores se comprometam a ouvir e a respeitar as contribuições dos alunos. Os professores devem tolerar opiniões muito divergentes e incentivar sua expressão, a fim de estabelecer uma área não ameaçadora para a exposição de ideias. Os alunos devem entender que eles não podem interromper os comentários uns dos outros, e que eles podem discordar sem ser desagradável.

Realizamos um primeiro exemplo de aplicação da metodologia no Ensino Superior, com três turmas do curso de Pedagogia (92 alunos) na disciplina Políticas Públicas. Foram seguidas as seguintes etapas:

1. Leitura de um texto sobre Anencefalia. (anexo 1)
2. Exibição do vídeo “Uma História Severina” que mostra um caso de aborto de uma criança anencéfala.
3. Em seguida, os alunos foram divididos em quatro grupos identificados por cores:
 - 3.1 O grupo azul deveria discutir e elaborar um parecer sobre o aborto.
 - 3.2 O grupo amarelo ficou encarregado de discutir a anencefalia.
 - 3.3 O grupo rosa deveria redigir um resumo de sua discussão sobre a legislação que orientou a decisão dos médicos.
 - 3.4 O grupo bege deveria redigir um resumo de sua discussão sobre o drama familiar apresentado no filme.
4. Os grupos redigiram e apresentaram a todos um relatório sobre a discussão.
5. Na sequência, os grupos foram juntados e iniciou-se uma discussão geral sobre o filme e o tema Anencefalia.
6. Foram redigidas em bloco *flip chart* as conclusões definidas pelos alunos.

O DIÁRIO DE BORDO

O Diário de Bordo ou jornal diário, relato diário (também chamado apenas de diário ou diário de campo) é uma atividade que permite uma análise *bottom-up* dos processos psicológicos no ambiente cotidiano dos participantes. Apresenta dupla função. Em primeiro lugar, favorece no estudante a consciência dos seus processos de aprendizagem. Além desta função, voltada para a aprendizagem, tem outra função, utilizado por pesquisadores como ferramenta de observação. Como ferramenta pedagógica, permite observar a capacidade de raciocínio do aluno e as relações entre o conteúdo do curso e as mudanças pessoais e acadêmicas que a partir dele são relatadas. Estimula a autorreflexão e a verbalização de acontecimentos, tais como sensações e sentimentos diante das dificuldades, transferências e/ou associações dos assuntos tratados na disciplina com outros espaços e tempos educacionais.

Utilizamos o Diário de Bordo em conjunto à atividade Discussões em Grupo. Enquanto a maioria discutia seus subtemas, alguns alunos previamente escolhidos foram percorrendo os grupos e redigindo um Diário de Bordo sobre o fio condutor das discussões. Foram orientados a buscar resposta às questões:

1. Quais foram os temas discutidos?
2. Os alunos entenderam a proposta?
3. Houve fuga ao tema, discussão de temas paralelos?
4. Coloque em tópicos como ocorreu a discussão de seu grupo.

Redigiram suas observações e, em casa, observando os seus relatos, redigiram um relatório final sobre o uso desta metodologia pelos grupos e o resumo das discussões ocorridas.

O ESTUDO DE CASO

Posteriormente, em outro dia de aula, utilizamos a técnica Estudo de Caso. Os estudos de caso são histórias. Eles apresentam situações reais, complexas, que, muitas vezes, envolvem um dilema, um conflito ou um problema para ser resolvido ou direcionado. Segundo Christensen (1981, p. 1), é “o veículo pelo qual um pedaço da

realidade é trazida para a sala de aula para ser trabalhada pela classe e pelo professor. Um bom caso mantém a classe em discussão, fundamentada sobre fatos que devem ser enfrentados em situações da vida real”. Apesar de terem sido usados mais extensivamente no ensino de Medicina, Direito e Negócios, Estudos de Caso podem ser uma ferramenta de ensino eficaz em qualquer disciplina. Como estratégias instrucionais, têm uma série de virtudes. Eles “preenchem a lacuna entre teoria e prática e entre a academia e o local de trabalho” (BARKLEY, CRUZ, 2005, p. 182). Eles também fazem com que os alunos adquiram prática para identificar os parâmetros de um problema, reconhecer e articular posições, avaliar cursos de ação, discutindo diferentes pontos de vista.

O tema escolhido foi O uso de celular na sala de aula (ANEXO 2). Procedemos do seguinte modo:

1. Os alunos assistiram a um filme sobre o tema.
2. Em seguida, iniciaram a leitura do estudo de caso “A história de Marquinhos” que apresentava uma história sobre um menino que se recusava a guardar o celular durante a aula e a professora que acabou tirando o celular do garoto.
3. Após a leitura e discussão geral sobre a história, os alunos responderam a um questionário individual sobre o caso:

I. Se este caso for para a justiça, qual a decisão do juiz?	Favorável ao aluno	Favorável à professora
II. A direção da escola e o conselho escolar serão:	Favorável ao aluno	Favorável à professora
III. A sua posição pessoal é:	Favorável ao aluno	Favorável à professora
IV. Como a família de Marquinhos deverá agir no futuro?		
V. O que você achou da atitude da professora?		

4. Depois dos questionários individuais, responderam novamente às mesmas perguntas em grupo e muitos modificaram suas respostas.

As três questões apresentadas tinham como opção os quesitos *favorável ao aluno/favorável à professora* e, em seguida, apresentei duas questões mais subjetivas (IV e V), com dez linhas para responder.

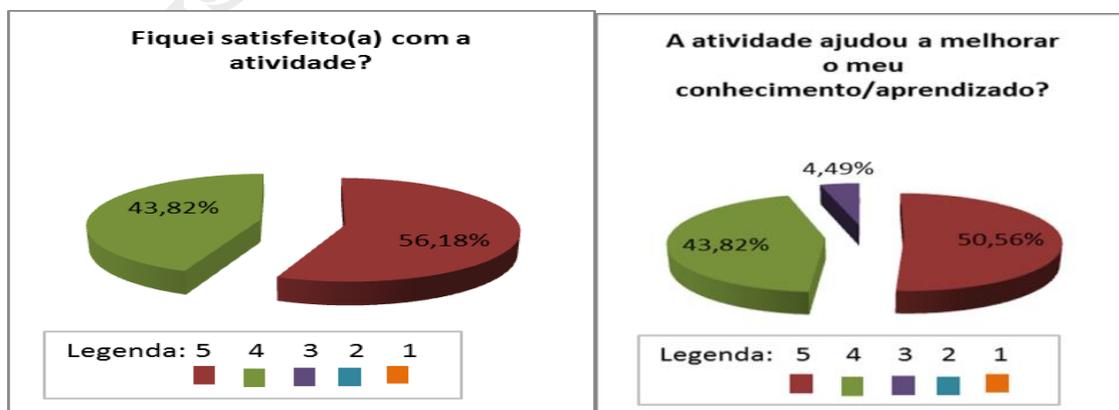
A grande maioria das respostas foi favorável à professora, mostrando que os alunos de Pedagogia procuraram incorporar, como futuros professores, os problemas que a situação do Estudo de Caso apresentara.

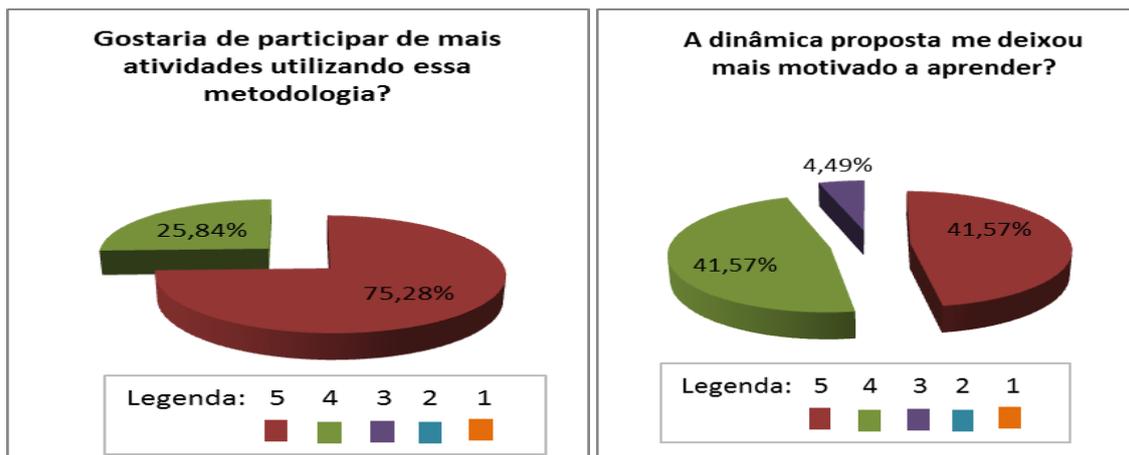
A AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Após o período de aulas em que desenvolvemos as Metodologias Ativas Discussão em Grupo, Diário de Bordo e Estudo de Caso, realizamos com os alunos uma avaliação das atividades propostas. Foi utilizado um questionário com 05 questões e os alunos deveriam pontuar sua resposta de 01 a 05, em que um era insatisfeito e cinco muito satisfeito:

	Aspecto a ser avaliado	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Total
Satisfação	Fiquei satisfeito(a) com a atividade?											
Utilidade no que foi aprendido	A atividade ajudou a melhorar o meu conhecimento/aprendizado?											
Participação	Gostaria de participar de mais atividades utilizando essa metodologia?											
Metodologia de Trabalho	A dinâmica porposta me deixou mais motivado a aprender?											

As respostas, mostradas nos gráficos a seguir, revelam alto índice de satisfação dos alunos:





Os alunos ainda apontaram aspectos positivos das atividades propostas de forma mais qualitativa, emitindo opinião nas questões 5 e 6:

5. Indique um aspecto positivo sobre a(s) atividade(s) proposta(s).
6. Poderia emitir sugestões sobre as atividades propostas?

As respostas a estas questões podem ser resumidas em:

- * Forma organizada de expor as opiniões;
- * Atividade dinâmica que possibilita a discussão e troca de opiniões;
- * A tarefa possibilitou uma melhor reflexão sobre o uso do celular em sala de aula;
- * É importante discutir questões que vamos enfrentar no trabalho como pedagogas;
- * Mostra que é importante trazer a tecnologia para a sala de aula;
- * Trazer algo da rotina atual para ser discutida em sala de aula.

De modo unânime, os alunos colocaram que *toda atividade em grupo é melhor do que as realizadas individualmente na faculdade*, mostrando que a troca de informações entre eles é bem produtiva.

CONCLUSÕES

Como foi demonstrado, os alunos do curso de Pedagogia gostaram bastante das aulas menos tradicionais, que introduziram as chamadas Metodologias Ativas. Na Aprendizagem Ativa, verificamos que os alunos são mais ativos, reflexivos e cooperativos. Tomam decisões e querem expor suas opiniões nas atividades Discussões em Grupo e Diário de Bordo. Observamos um alinhamento construtivo entre os resultados de aprendizagem, métodos de ensino e de avaliações, demonstrando ser uma abordagem favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

Os alunos são encorajados a ter pensamento crítico e a monitorar sua compreensão, refletem não apenas sobre o que eles sabem, mas como eles sabem, desenvolvendo habilidades metacognitivas.

Naturalmente, foram primeiros experimentos que serão devidamente testados em outras oportunidades. À medida que as Metodologias Ativas passarem a fazer parte do dia a dia dos alunos, certamente poderemos ter alunos mais críticos e mais conscientes de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B. *et al.* *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre/RS: Globo, 1972.
- CASHIN, W. E. *Effective Classroom. Discussions. Idea Paper 49.2001*, p. 36.
- CLANCY, M. J.; LINN, M. C. *Case Studies in the Classroom. SIGSCE Bulletin*, volume 24, number 1, March 1992, pages 220-224.
- CHRISTENSEN, C. R. *Teaching By the Case Method*. Boston: Harvard Business School, 1981.
- DAVIS, B. G. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- FABRA, M. L. *et al.* *Hablar y Escuchar*. Barcelona: Paidós. 2001.
- FORAN, J. *The Case Method and the Interactive Classroom. The Nea Higher Education Journal*. Disponível em http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_01Sum_05.pdf. Acesso em 02.mai.2015.

FREEMAN, S. *et al.* *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics.* Disponível em <http://www.pnas.org/content/111/23/8410.full>. Acesso em 02.mai.2015.

GIL, A. C. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENSON, D. R. An Alternative View about the Role of the Secondary School in Political Socialization: A Field Experimental Study of the Development of Civil Liberties Attitudes. *Theory and Research in Social Education* 6 (March 1978): 44-72. EJ 178 562.

HARWOOD, H.; ANGELA, M.; HAHN, C. L. *Controversial Issues in the Classroom*. Disponível em <http://www.ericdigests.org/pre-9218/issues.htm>. Acesso em 26.fev.2015.

HERNANDEZ, J. C. *et al.* Grupos de Discusión. Metodos de investigación em la Educacion ORTEGA, Magdalena. *El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Laertes, 2005.

PRÉGENT, R.; BERNARD, H.; KOZANITIS, A. Enseigner à l'université dans une approche-programme. *Presses internationales Polytechnique*. Enseigner à l'université dans une approche-programme - Un défi à relever - 978-2-553-01435-2 - Presses internationale Polytechnique Inc. (PIP), 2009.

PRINCE, M. *Does Active Learning Work? A Review of the Research*. Disponível em http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf, acesso em 02.fev.2015.

SANTOS, C. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa, 2008.

STRADLING, R. *Controversial Issues in the Classroom*. In: *Teaching Controversial Issues*, edited by Sidney Hill and Colin Reid. London: Edward Arnold, 1984.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R. E.; IRALA, E. A. F. Grupos de Consenso: Uma Proposta de Aprendizagem Colaborativa para o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, set./dez. 2004.

VILLARINI, A. *Teoría y pedagogía del Pensamiento sistemático y crítico*. Universidad de Puerto Rico. *Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento*. Disponível em <http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/Teoria%20y%20pedagogia%20del%20pensamiento.PDF> Acesso em 02.fev.2015.

ZUCKER, D. M. How to Do Case Study Research. *School of Nursing Faculty Publication Series*. Paper 2. http://scholarworks.umass.edu/nursing_faculty_pubs/2. 2009.

ABSTRACT: *This article aims to present some teaching methodologies, while not unprecedented, have been known for some centuries, are currently being considered as Active Methodologies, title given to those methodologies that manage student significant learning attitudes and metacognition, which also can reflect they are doing in the classroom. The teacher's role is modified in this context, from someone teaches, it happens to be one that makes learning and also learn. There is a paradigm shift from passive to active learning, in which the contents are no longer the end of learning, to be the means for the end becomes the own learning. Here they are shown some experiments conducted with 92 students of a college of Education in São Paulo. The conclusions of the work, which also feature an evaluation of the work done by students, are very positive and indicate the constant use of Active Methodologies in everyday life of the teacher.*

KEYWORDS: *Active Methodologies. Active Learning. Experimentation.*

Envio: Outubro/2015

Aceito para publicação: Outubro/2015