

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



Revista Cocar. V.23 N.41/2025 p. 1-20

ISSN: 2237-0315

Novas tendências pedagógicas para o novo século: uma revisão integrativa da (re)edição das metodologias ativas

New pedagogical trends for the new century: an integrative review of the (re)edition of active methodologies

Marlla Rúbya Ferreira Paiva
Betânea Moreira de Moraes
Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza - Brasil

Antonio Dário Lopes Júnior
Universidade Federal da Paraíba
Bananeiras - Brasil

Resumo

A pesquisa resulta da dissertação de mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Tem como objetivo, a partir de uma revisão integrativa, realizar a análise, à luz da crítica marxista, das metodologias ativas de ensino. A proposta investigativa será apresentada em dois momentos. Primeiramente, a apresentação daquilo que se compreende como metodologias ativas, bem como a forma como estas se apresentam na literatura científica. Em seguida, discutiremos quanto às suas limitações de caráter ideológico, uma vez que se apresentam como salvadoras da educação, porém, são permeadas de faltas como negligenciamento dos conteúdos, retirando a importância do papel da transmissão do conhecimento da prática educativa. Identificamos em três pontos as problemáticas: a hipertrofia da dimensão técnica, a ausência de uma unidade teórica e a posição das metodologias frente à transmissão do conteúdo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Tendências pedagógicas; Crítica marxista.

Abstract

The research results from the master's thesis in Education at the Ceará State University (UECE). Its objective, based on an integrative review, is to carry out an analysis, in the light of Marxist criticism, of active teaching methodologies. The investigative proposal will be presented in two stages. Firstly, the presentation of the understanding of active methodologies, as well as the way they are presented in scientific literature. Next, we will discuss their ideological limitations, since they present themselves as savior of education; however, they are permeated with faults such as neglect of content, removing the importance of the role of transmitting knowledge of educational practice. We identified the problems in three points: the hypertrophy of the technical dimension, the absence of a theoretical unit and the position of methodologies in relation to the transmission of content.

Keywords: Active methodologies; Pedagogical trends; Marxist criticism.

Introdução

Ao longo dos séculos, os processos educativos ganham lugar de realce, isto é, os métodos e técnicas de ensino são postos em holofotes para a fomentação do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os procedimentos de ensino passam a ser considerados tão ou mais importantes que os próprios conteúdos da educação, uma vez que ganham o caráter de potencialmente formativos (Paiva, 2020). Tal cenário reorganiza a comunidade de intelectuais não apenas da educação, mas da esfera econômica, inclusive, e coloca as técnicas de ensino tradicionais na mira para serem extintas e utilizadas como modelo do que deve ser expurgado da sala de aula e da educação. Focalizadas nas deficiências do modelo de ensino tradicional, são projetadas no cenário educacional novas metodologias de ensino-aprendizagem como contraposição, que devem representar o completo oposto desse primeiro modelo.

Observa-se, dessa forma, o surgimento de um terreno propício para a manifestação de diversas estratégias de inovação metodológica para a educação. É nesse contexto que surge nosso problema de pesquisa: a re(edição) das metodologias ativas de ensino e seus rebatimentos na prática docente. Essa temática acompanha o processo formativo de uma das autoras, sendo inicialmente realizada como trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, defendido em 2015; posteriormente ampliada no curso de mestrado em educação da Universidade Estadual do Ceará, resultando em uma dissertação concluída em 2020. A pesquisa foi desenvolvida com o financiamento de uma bolsa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

As chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem prometem a realização de um ensino mais significativo, resultando em um educando mais autônomo e capaz de atuar na transformação da sua realidade e, conseqüentemente, do mundo. Borges e Alencar (2014) situam as metodologias ativas como advindas de três linhas teóricas de autores da educação: Lev Vigotski (1896-1934), com a aprendizagem pela interação social; John Dewey (1859-1952), com a aprendizagem pela experiência; e David Ausubel (1918-2008), com a aprendizagem significativa.

Dito isto, o percurso de nossa investigação parte de uma revisão integrativa, metodologia cuja proposta combina achados da literatura teórica e empírica com diferentes

propósitos como a demarcação de conceitos, revisão de preceitos teóricos e de evidências, bem como o exame de impasses metodológicos de pontos específicos (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Por essa análise, é possível notar brechas de conhecimento, acessando o conhecimento acumulado e favorecendo a realização de novas pesquisas. Faz-se, portanto, uma síntese do conhecimento teórico-científico produzido, bem como a sua aplicabilidade.

A coleta de dados ocorreu na Plataforma CAPES, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e a Biblioteca Eletrônica Científica Online ou *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Como critérios de inclusão, elegemos: I) recorte temporal entre 2010 a 2019; II) a possibilidade de acesso ao texto integral disponível em formato eletrônico, gratuito e redigido em português; III) presença do termo de busca “metodologia(s) ativa(s)” no título; e IV) ser compatível com, no mínimo, um dos objetivos da pesquisa, isto é, contemplar os cenários de uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, suas modalidades, os benefícios e desafios de sua operacionalização.

O critério de exclusão abarcou trabalhos que fossem de revisão da literatura. Cada artigo foi contabilizado uma única vez, mesmo que aparecesse em mais de uma das plataformas utilizadas. Nos primeiros cinco anos do recorte temporal estabelecido, de 2010 a 2014, foram selecionados 3 artigos na BVS, 5 artigos na Capes e 2 artigos na SciELO, isto é, 10 artigos. Nos últimos cinco anos, de 2015 a 2019, foram achados 25 artigos na BVS, 4 na SciELO, 29 na Capes, perfazendo 58 artigos. No total do período estudado, somaram-se 68 artigos, que foram lidos na íntegra.

Os dados foram lidos por meio do materialismo histórico-dialético, tal como foi proposto por Marx (2011), para o qual “[...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental, mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto[...]”. Devemos entender que, para a perspectiva marxista, o concreto é tido como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, uma vez que propõe a união das forças materiais e espirituais.

Assim, para o entendimento desse concreto, recorreremos à abstração que, ao mesmo tempo, coloca o objeto mais perto e mais longe do sujeito, visto que “[...] o pensamento *abstrato* (grifo nosso), por um lado, está mais distanciado do objeto estudado, pois está a ele vinculado através das sensações, percepções e noções e, por outro, está mais perto dele por

apreender a essência, as leis do movimento dos fenômenos do mundo objetivo” (Kopnin, 1978, p. 159, grifo do autor).

Temos, assim, a reprodução do concreto no pensamento como ponto de chegada de nossa ação, o qual se configura um conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade. A abstração e consequente conceituação eleva a nossa forma de conhecer, passando de uma apreensão apenas da dimensão empírica rumo a um conhecimento universal.

Partiremos do fenômeno das metodologias ativas no cenário educacional brasileiro, a forma como esta se apresenta, para depois trazê-la para o concreto, analisando quais são as suas repercussões para o pensar e o fazer pedagógico. Para tanto, elas serão analisadas tomando como base a totalidade das relações sociais, nas quais a escola está inserida.

Nesse contexto, nossa proposta investigativa constará de dois momentos distintos. No primeiro, abordaremos acerca daquilo que se compreende como as metodologias ativas e a forma como estas se apresentam na literatura científica. Essa discussão se converte em necessária para que, em um segundo momento, possamos apresentar as limitações da referida proposta, as quais em seu caráter ideológico se apresentam como salvadoras do processo de ensino-aprendizagem, mas em outros acabam por retirar o seu conteúdo, retirando a importância do papel da transmissão do conhecimento da prática educativa.

As metodologias ativas: um panorama

As chamadas metodologias ativas não consistem em uma única estratégia, mas sim em um conjunto de técnicas que, embora compartilhem uma preocupação comum, constituindo opções para o processo de ensino-aprendizagem, os autores utilizados não necessariamente são uniformes nem no ponto de vista de sua base teórica nem dos modelos metodológicos (Paiva, 2020).

Nos distintos segmentos da educação institucionalizada, as metodologias ativas vêm ganhando destaque como opção para pensar os processos educacionais objetivando a formação dos sujeitos pelo método, isto é, existe a promessa de formação para a autonomia, juntamente com o processo de aprender conteúdos. Buscando compreender as metodologias ativas e suas potencialidades formativas, realizou-se uma primeira aproximação do objeto, buscando interpelar o que está sendo descrito pelos autores sobre

as metodologias ativas de ensino-aprendizagem em relação à sua utilização, aos cenários de educação, aos benefícios e desafios observados.

A partir do levantamento bibliográfico, verificamos que este nos permitiu acessar as construções teóricas da última década até as contribuições mais atuais. Ao fazer o comparativo dos primeiros cinco anos (2010-2014) e dos últimos cinco (2015-2019), observamos que essas estratégias de ensino tiveram um crescimento vertiginoso e ganharam a predileção dos 37 educadores que atuam desde a formação no ensino superior em saúde, em que inicialmente ganham maior destaque, até se difundirem, quase como consenso, entre os mais diversos cursos da educação superior, como também da educação básica, sobretudo do ensino médio.

Visto o numeroso resultado, consideramos adequado e satisfatório realizar a leitura dos resumos e enfatizar os dois últimos objetivos propostos; logo, alcançamos a constatação dos tipos de metodologias ativas e a identificação dos benefícios e desafios apresentados a partir da utilização da proposta metodológica.

É notório o crescimento vertiginoso de produções científicas que envolvem as metodologias ativas de ensino, fato este comprovado quando, no primeiro recorte temporal estabelecido, de 2010 a 2014, foram contabilizados 10 artigos e, no segundo, de 2015 a 2019, foram selecionadas 58 produções.

Alguns autores são reconhecidos como principais responsáveis por apresentar, discutir e fomentar as chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. São eles: Bordenave e Pereira (1995), com o método da problematização *resgatando o Arco de Marguerez* (grifo nosso) como proposta metodológica; Berbel (1998); e Siqueira-Batista (2009), que aborda principalmente sobre a *Aprendizagem Baseada em Problemas*. Apesar de não haver se autodenominado autor das metodologias ativas de ensino, Paulo Freire (1987, 2008) é atribuído como grande teórico que lança bases teóricas nas quais essas metodologias se amparam e, também, contribui com o método do Círculo de Cultura. Outras estratégias pedagógicas são atribuídas como pertencentes aos métodos ativos e foram identificadas no levantamento da pesquisa que será apresentada a seguir.

Resultados da pesquisa

Com base no reconhecimento das produções que dissertam sobre as metodologias ativas, buscamos verificar como são descritos os benefícios achados nas experiências dos

autores e conferir quais foram os desafios da implementação dessa proposta apresentada como tão significativa para o ensino-aprendizagem.

Nos estudos selecionados, encontramos uma perspectiva pouco ou nada questionadora sobre as metodologias ativas, encarada apenas nos aspectos positivos do método. Nesse sentido, estas podem ser dispostas em quatro principais aspectos: o rompimento com o modelo tradicional; a postura do aluno – ativo, autônomo e competitivo; os ganhos na aprendizagem e a formação para a atuação profissional e social.

O rompimento com os moldes presentes no ensino da pedagogia tradicional foi descrito como ganho, delegando às metodologias ativas a missão de superação das estratégias que reservavam o lugar de passividade aos educandos. Como foi dito por Conceição, Battini e Monteiro (2018, p. 798), o método ativo chega “[...] exigindo dos alunos, docentes e instituições de ensino superior mudanças na postura frente ao processo educacional”, logo diferencia-se dos pressupostos de educação tradicional outrora estabelecidos. Marin *et al.* (2010, p. 18) apontam que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Problemática “[...] são modalidades que auxiliam a superar o modelo tradicional de ensino, em favor de uma forma de ensino-aprendizagem que considera a complexidade com que a realidade se apresenta”.

Em relação à postura do aluno na configuração das metodologias ativas ao educando, é projetado o estabelecimento de uma postura ativa, autônoma e competitiva. Percebemos, quando os artigos abordam tais questões, que a postura ativa e autônoma acaba estando imbricada nos textos analisados. Em conformidade com o exposto, Silva *et al.* (2019, p. 19) advogam que os métodos ativos têm o “[...] potencial para contribuir na formação de sujeitos autônomos”.

Dessa maneira, sinalizamos uma possível modificação na forma como se estrutura o espaço educativo e a relação entre professor e aluno, uma vez que, sob a alcunha de uma “metodologia ativa”, os educandos passariam a ser vistos como responsáveis pelo seu processo de aprender nos diversos contextos de aprendizagem, pela construção do seu conhecimento de forma permanente.

Sob esse viés, Stefenon *et al.* (2019, p. 408) é cristalino ao afirmar que ocorre uma “[...] troca de papel dos acadêmicos da forma passiva de aprendizado para a forma ativa e auxiliando estes futuros profissionais a construir conhecimento através de atividades

práticas”. Esse entendimento é complementado por Guedes-Granzotti (2015, p. 2081), para quem essa opção metodológica “[...] permite ao discente a busca de respostas diariamente, de forma ativa e autônoma”, bem como leva “[...] o aluno a responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento” (Mota; Werner da Rosa, 2018, p. 261). Assim, o professor passa a ser visto enquanto um “[...] coordenador das ações didáticas, oportunizando situações onde o aprendiz torna-se o responsável pela sua própria aprendizagem” (Buss; Mackedanz, 2017, p. 122).

Sublinhamos, ainda, que em desdobramento da responsabilização no processo, as metodologias ativas abririam a possibilidade de manter o aluno motivado para construir seu próprio conhecimento. Com isso, haveria o alcance de uma “[...] satisfação pessoal dos alunos e para a melhoria do processo de aprendizagem” (Dalla; Moura; Bergamaschi, 2015, p. 1). Na mesma direção Fontanelli (2015) aponta que as intervenções educativas mediadas pelas metodologias ativas aumentam o interesse, estimulando o aprendizado integrado e participativo.

Nessa perspectiva, a postura competitiva pode ser entendida enquanto um elemento de ligação com uma formação para a atuação profissional. Se por um lado, de acordo com Gossenheimer, Carneiro e Castro (2015, p. 234), é vista a “[...] competição como estratégia de aumentar a atenção dos alunos”, por outro acaba se relacionando às necessidades adaptativas a um mercado de trabalho mutável, possibilitando aos futuros trabalhadores encontrarem respostas criativas e autônomas para as demandas do mercado (Silva *et al.*, 2020; Richartz, 2015). No que concerne aos ganhos para a aprendizagem, estão relacionados à possibilidade da integração entre teoria e prática, que conduziria a uma formação mais sólida e caminharia em direção a uma aprendizagem mais significativa e permanente.

É oportuno destacar que, ao apontar os ganhos das metodologias ativas, voltamos para uma comparação qualitativa com o chamado *ensino tradicional*, baseado em um aspecto mais teórico, sem vinculação com a vida dos estudantes, enquanto as metodologias ativas favorecem a construção do conhecimento por parte dos estudantes. A esse respeito, Rosa *et al.* (2017, p. 798) considera que “há necessidade de valorização do ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas, associando a teoria à prática, para favorecer a construção do conhecimento”.

Nessa mesma linha de pensamento, Gomes *et al.* (2010, p.193) indica que, “[...] ao contrário das disciplinas eminentemente teóricas, a vivência desses estudantes nos cenários

de prática fez toda diferença no desenvolvimento das competências necessárias para o trabalho na rede, sendo este, de acordo com nosso entendimento, um mérito da disciplina”. Limberger (2013), por sua vez, destaca que a relação com a realidade facilita a fixação dos conteúdos uma vez que estes ganham significado e força, o que promove o desenvolvimento do pensamento crítico.

Seguem nessa direção autores como Coletto, Battini e Monteiro (2018); Guerra e Teixeira (2016; 2018); Gewehr, Neide e Dullius (2018) e Uzun (2019), advogando que as metodologias ativas potencializam a interação e a integração, tanto entre os alunos como destes com os conhecimentos apresentados, propiciando um melhor desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, uma maior efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Um outro benefício sinalizado com o uso das metodologias ativas consiste no trabalho em equipe, uma vez que é pensada como potencialidade em aprimoramento de comunicação entre profissionais em uma perspectiva interdisciplinar (Gomes *et al.*, 2010).

No que consiste ao ensino técnico ou aos cursos de graduação, é extremamente importante garantir que os sujeitos tenham, na formação, o alinhamento com a prática profissional, por meio da ABP ou com a vinculação da educação com a esfera do mercado de trabalho, para se poder desenvolver as habilidades necessárias para a resolução de conflitos emergentes na esfera do mercado de trabalho. Sobre isso, Pedrosa *et al.* (2011, p. 330) afirma em relação a como os estudantes se sentem na metodologia da problematização, em paralelo ao mundo profissional: “[...] agora se sente e comporta como membro da equipe”. Apontamos, assim, que a utilização das metodologias ativas se relaciona com a aquisição das competências técnicas preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Dias-Lima, 2019).

Nesse contexto, Bido (2019) ressalta que a utilização das metodologias ativas pode ser uma das formas que podemos trabalhar com o desenvolvimento socioemocional, uma vez que contribui sobremaneira para a formação da pessoa humana, bem como é uma necessidade pungente no mercado de trabalho.

Reiteramos que, nos artigos analisados, as metodologias ativas encontram íntima relação com a preparação para o mercado de trabalho, tendo em vista que esta auxiliaria na construção de profissionais críticos e reflexivos. Nesses termos, Prado *et al.* (2012, p. 176) reconhecem o desenvolvimento do pensamento crítico como fundamental nas habilidades

do profissional, ao indicarem que “esta prática inovadora no processo ensino-aprendizagem apresenta-se em construção, ela contribui para a formação de um profissional crítico-reflexivo, e serão estes os profissionais que poderão dar continuidade a estas ações”. No mesmo sentido, Pedrosa *et al.* (2011, p. 329-330) afirmam:

[...] o discente pode refletir sobre o seu processo de trabalho, sua realidade, sua profissão e sua relação com a comunidade; a metodologia problematizadora, despertando o senso crítico para a busca de mudanças na relação com o contexto mais amplo, com o usuário do serviço e com a comunidade em geral, leva o aluno a refletir sobre seu papel nesses contextos e, conseqüentemente, a transformar a sua realidade.

Percebemos, assim, que se almeja a habilidade crítica do profissional por meio do desenvolvimento de atividades problematizadoras e contextualizadas, que possibilitariam aos discentes a produção de ações para a transformação da realidade. Silva *et al.* (2020) enfatizam que a utilização de metodologias ativas auxilia a trabalhar com temáticas mais complexas como justiça social, equidade e o respeito às diferenças, auxiliando no desenvolvimento da cidadania por parte do estudante.

Apesar das dificuldades técnicas apontadas no processo de edição, essa metodologia ativa de aprendizagem estimulou o protagonismo, a criatividade e autonomia dos estudantes envolvendo dimensões cognitivas, comunicacionais, estéticas e sociais em um trabalho eminentemente colaborativo. A estratégia tem potencial para contribuir na formação de sujeitos autônomos, participativos e comprometidos com transformações sociais (Silva *et al.*, 2020, p.1).

No mesmo sentido, autores como Kuo, Calarge e Calado (2019) endossam esse benefício atribuído às metodologias ativas pela formação de profissionais com capacidades críticas, éticas e reflexivas, que potencializam a resolução de conflitos morais, sendo sugerido o seu uso inclusivo nas organizações.

[...] pode-se concluir que existe um potencial para utilização de metodologias ativas em treinamentos nas organizações, no entanto, uma análise mais ampla deve ser conduzida visando comparar as vantagens e limitações das metodologias ativas em relação às metodologias tradicionais, quando aplicadas em treinamentos nas organizações (Kuo; Calarge; Calado, 2019, p. 1053-1054)

Sob esse viés, autores como Conceição e Moraes (2018), Guedes-Granzotti (2015), Guedes-Granzotti *et al.* (2015), Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019), Silva e Sousa (2019) e Richartz (2015) apontam que, no que concerne à formação de profissionais, as metodologias ativas auxiliam na formação de profissionais resolutivos, com maior facilidade no

reconhecimento às diferenças, bem como a atividades consensuais. Em outros termos, de profissionais que estejam aptos às demandas do mercado de trabalho.

É oportuno destacar que, ao buscarmos os desafios associados à utilização da opção metodológica pelos métodos ativos na realidade educativa, estes, em relação aos benefícios, foram menos apontados. Os principais desafios foram descritos como: resistência ao abandono do modelo tradicional; dificuldade na formação profissional do educador; dificuldade de garantir a contemplação dos conhecimentos essenciais; desafio em articular a parceria com os profissionais do campo de atuação; conflito com a matriz curricular; resistência dos docentes; dificuldade de compreensão da aplicabilidade; dificuldade de implementação na realidade cotidiana e desmotivação dos alunos.

A resistência ao abandono do modelo tradicional representa um dos entraves da implementação das novas metodologias que, em Limberger (2013, p. 971), é explicado da seguinte forma:

A abordagem dos alunos, em um primeiro momento, pode parecer simples, mas, na prática, a mudança de papéis pode não ser tão facilmente concebida: o professor não é mais o condutor, mas companheiro na busca do aprendizado. A aula tradicional, na forma de palestra, é substituída por perguntas. Saber quais perguntas são importantes nem sempre é tarefa fácil (Limberger, 2013, p. 971).

Observa-se que a adoção das metodologias ativas exige uma transformação no sistema de educação e propõe novas suscitações ao estudante e ao educador, impelindo-os cada vez mais à atuação e afastando-os da passividade. Isso ocorre ao passo que demandam uma reestruturação do espaço pedagógico, tendo em vista que o uso dessas estratégias “[...] configura-se um desafio exigindo dos alunos, docentes e instituições de ensino superior mudanças na postura frente ao processo educacional” (Coletto; Boattini; Monte, 2018, p. 798).

No entanto, as transformações no processo educacional não ocorrem de maneira simples, visto que enfrentam certas dificuldades. Gomes *et al.* (2010, p. 184) apontam que a “[...] grande dificuldade encontrada na passagem dessa ideia às ações que a materializam reside exatamente no processo de construção e operacionalização dessas práticas”.

Ao se abordar acerca dessa operacionalização, podemos destacar, em primeiro lugar, conforme Mesquita, Meneses, Ramos (2016, p. 473), um conflito com a matriz curricular por meio de “[...] problemas curriculares como empecilho para a aplicação de metodologias

ativas de ensino/aprendizagem”. Em segundo lugar, teríamos o docente e seu processo formativo. A esse respeito, Marin *et al.* (2010, p. 18) aponta que: “[...] a falta de sucesso com o método pode estar associada à carência de suporte apropriado do corpo acadêmico e institucional para sua implementação”.

Outrossim, percebe-se que a apropriação adequada sobre os pressupostos teóricos e os procedimentos de operacionalização das metodologias ativas, pelos profissionais educadores, seria imprescindível para garantir o sucesso dos resultados esperados na utilização dessa modalidade de intervenção educativa. Enfatizamos, também, que foi encontrada em Mesquita, Meneses, Ramos (2016, p. 473), “[...] dificuldade de compreensão da aplicabilidade”. Um outro desafio descrito por Marin *et al.* (2010) consiste em abordar todos os conhecimentos essenciais e proporcionar que os conteúdos sejam explorados de forma satisfatória sem deixar de contemplar o que seria imprescindível de ser apreendido pelos estudantes. Essa ainda é uma complexa tarefa na formulação de estratégias pelos métodos ativos.

Um outro entrave à realização da estratégia educativa pelas metodologias ativas está relacionado à proposta de articulação com os profissionais do campo, que são solicitados em alguns casos, como na realização da metodologia da problematização, que prevê a interdisciplinaridade. Nesse caso, a metodologia exige a participação de agentes externos, e estes, por sua vez, não compreendem o novo papel do estudante na equipe e dificultam sua participação e integração (Marin *et al.*, 2010). Ainda sobre as dificuldades de implementação das metodologias ativas na realidade cotidiana, Seixas *et al.* (2017, p. 566) afirmam que:

[...] existem dificuldades de implementar metodologias ativas no dia a dia. Por fim, o estudo conclui que as dificuldades e os desafios que mais se destacaram na percepção docente dizem respeito a motivar o aluno e a fazer com que ele perceba a contribuição proporcionada pela teoria apresentada em sala de aula na formação profissional.

Dessarte, o arcabouço de estratégias de ensino ditas ativas que já contava com um leque de possibilidades tornou-se ainda mais complexo nos últimos cinco anos. Isso se deve ao acréscimo de outras tantas novas estratégias operativas que compartilham a mesma raiz comum da centralidade no aluno e do rompimento com a proposta de ensino tradicional, que é concebida como modelo formativo centrado na transmissão de conteúdos.

Uma crítica às metodologias ativas

Embora as metodologias ativas sejam importantes, e sua proposta de proporcionar uma maior autonomia dos alunos frente ao seu processo educativo seja louvável, devemos ter em mente, conforme Santiago e Berenchtein Netto (2023), que os elementos constitutivos das metodologias ativas estão radicados nas propostas pedagógicas do construtivismo e escolanovismo. Essas propostas se aproximam do pensamento pós-moderno, demarcado pelo pessimismo irracionalista e pela negação do progresso e da história, de uma crítica romântica ao capitalismo e de um relativismo exacerbado.

Silva (2019), Santiago e Berenchtein Netto (2023) nos auxiliam a perceber que os fundamentos do pensamento pós-moderno se encontram em um polo oposto às propostas marxianas e dialéticas, uma vez que aquele defende a alteridade em oposição à totalidade, pregando, assim, a impossibilidade de explicar “racionalmente a realidade, de forma que a ciência, ao deixar de ter como fim a busca pela verdade, iguala-se a quaisquer outros saberes e se reduz à mera construção discursiva” (Santiago; Berenchtein Netto, 2023, p. 236).

O pós-modernismo pode, assim, ser considerado uma perspectiva da antiontologia, pois nega os conceitos de totalidade, de realidade objetiva e as diferenciações entre natureza/sociedade, essência/aparência e ciência/arte. Em suma,

[...] a posição pós-moderna configuraria, portanto, um positivismo de sinal contrário (invertido), pois ao reduzir o conhecimento científico à subjetividade singular, na tentativa de se opor à neutralidade objetivista das ciências naturais, caracteriza uma nova forma de idealismo anticientífico e antiontológico, no qual a linguagem é autorreferente e onipresente (Santiago; Berenchtein Netto, 2023, p. 236).

Dessa forma, a objetividade das relações históricas é relegada a segundo plano, em favor de um eterno presente em que se perde a dimensão da verdade em detrimento de acordos linguísticos, nos quais a realidade é vista como uma dimensão fragmentada e efêmera. Disso decorre a perda da profundidade causada pela fixação nas aparências e no pragmatismo da experiência imediata, desvinculada da totalidade social.

Poderíamos, assim, inferir que o pensamento pós-moderno apresenta um duplo caráter regressivo: de caráter teórico, ao descartar a possibilidade de compreender o real em sua totalidade, identificando a perspectiva ontológica; e teórico-crítico, com o totalitarismo e, em uma dimensão política, inviabilizando uma ação coerente dos homens sobre o mundo

em que vivem, que vise à emancipação humana. Santiago e Berenchtein Netto (2023) são cristalinos ao afirmarem que, apesar de declarar-se libertário, plural e democrático, o pensamento pós-moderno é, na verdade, conservador e inofensivo à manutenção da ordem burguesa.

Na esteira desse entendimento, Duarte (2000) afiança que a defesa da criatividade ou da autonomia proposta pelas metodologias ativas não se refere a uma exteriorização da vivência humana. Ademais, tampouco se relaciona com uma forma de busca de uma transformação social ou a superação da sociabilidade capitalista, com o fim da exploração do homem pelo homem, muito pelo contrário, é uma criatividade pautada na busca de novas formas de ação, que permitam uma melhor forma de inserção como um objeto a ser consumido pelo capital.

Como reflexo dessa relação, embora as metodologias evoquem um praticismo – visto que a ênfase recai não no objeto sensível, mas no significado que o indivíduo confere a este –, percebemos que os fenômenos se convertem em entidades abstratas cuja compreensão se encontra no esforço do pensamento e seus métodos, ou seja, existe uma prevalência de um idealismo. Concordamos com as proposições de Duarte (2001) e Arce (2005), uma vez que, se em prol da autonomia dos alunos for subtraída da prática docente a dimensão dos conteúdos em detrimento de um aspecto técnico, “como o aluno poderia se tornar autônomo com uma visão de mundo tão restrita?” (Arce, 2005, p. 55). Dessa forma, acreditamos ser possível defender uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral, a qual problematize a realidade alienada da sociedade justamente por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Isto posto, as críticas tecidas acerca das metodologias ativas, residem, em parte, às críticas feitas à forma pós-moderna de compreensão da realidade e de sua materialização pedagógica nos movimentos construtivista e escolanovista. É oportuno destacar que uma das raízes filosóficas do movimento escolanovista consiste em perspectivas idealistas.

Essa compreensão idealista modifica o entendimento do que seria a função da educação, em que esta passa de “elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado.

Sob a ótica do escolanovismo, a função da escola acaba sendo modificada, uma vez que ocorre uma mudança de foco do objeto para o sujeito do conhecimento. Em outros termos, há uma mudança do caráter ontológico para o epistemológico da produção do conhecimento. Na esteira desse processo, tem-se a fusão entre as dimensões do ensino e a produção de conhecimento ao invés de uma articulação entre os processos de ensino e de transmissão. A especificidade da transmissão e da ação do professor são, assim, relegadas a segundo plano. Nessa conjectura, a escola e seus professores deveriam se preocupar menos com o conhecimento científico já existente e voltar-se para a formação, na criança, de uma atitude científica perante os fenômenos naturais e sociais.

Evidenciamos, assim, um processo de supervalorização do método para alcançar o conhecimento, em detrimento do próprio conhecimento historicamente acumulado. Com isso, acaba sendo banalizado o próprio processo da pesquisa que, ao invés de partir da identificação daquilo que é desconhecido pela humanidade, passa a ser vista enquanto um aspecto do indivíduo singular.

Saviani (1996), ao realizar crítica à educação proposta pelo movimento Escola Nova, aponta que um de seus aspectos centrais residia na dissolução da diferença entre pesquisa e ensino, pois, assim fazendo, acabava empobrecendo o ensino e inviabilizando, também, a pesquisa. Isso se deve ao fato de que a premissa do ensino está na transmissão lógica daquilo que foi adquirido no decurso da história da humanidade; a pesquisa, por outro lado, consiste na incursão ao desconhecido, sem o domínio daquilo que já é sabido, não sendo possível detectar aquilo que se é desconhecido, e esse desconhecido não pode ser encarado em termos individuais, aquilo que o aluno não sabe em determinado momento, mas em termos da totalidade das relações sociais.

Diante disso, colocamos em pauta que a utilização das metodologias ativas favorece a aprendizagem do aluno e a proposição de uma educação democrática. Contudo, permeado pela discussão pós-moderna e pelo seu consequente irracionalismo, se crê que a escola não poderia privilegiar uma determinada concepção ideológica ou política em prol do diálogo, na visão de Duarte (2011) e Saviani (2011). Tais autores nos possibilitam perceber o quão fantasioso se converte esse argumento, uma vez que, sob a égide do capital, marcado por antagonismos, a educação também se apresenta como antagônica, ao passo que é utilizada para legitimar a subserviência dos indivíduos ao capital. Ademais, dada a sua relativa

autonomia, consegue implantar formas de se pensar e conceber um sistema não circunscrito à lógica deste sistema.

Em sua relação com o pensamento pós-moderno, constatamos que as metodologias ativas valorizam a aparência e a dimensão discursiva frente a uma perspectiva ontológica, evidenciando a ausência de uma fundamentação teórica sólida que as fundamente. Tendo em vista que as técnicas utilizadas ou propostas por determinados autores dizem respeito à sua relação com o conhecimento e com os carecimentos propostos em determinado período histórico, ao se utilizar uma diversidade de autores, acabamos por não conseguir nos aprofundar em suas bases teóricas e, por conseguinte, não perceber ou analisar suas propostas pedagógicas.

Conclusão

Por meio deste estudo, que se configurou enquanto um recorte de uma pesquisa de mestrado, esperamos ter conseguido demonstrar como, no período de 2010 a 2019, as metodologias ativas foram abordadas na literatura. A partir de 2019-2020, eclode no país o período pandêmico, que mobiliza a educação e a necessidade de uma adaptação ao modelo remoto e a utilização de novas metodologias, assim ensejando estudos posteriores, como a relação entre o ensino remoto emergencial e as metodologias ativas, que não se constitui o foco de nossa investigação.

Na literatura analisada, há um grande leque de possibilidades para a realização de um método ativo. Algumas têm inovações com operacionalizações claras e bem definidas. Entretanto, notou-se que outras estratégias pedagógicas, não necessariamente novas, foram também citadas como Metodologias Ativas, pois compartilham a mesma raiz comum, da centralidade no aluno e rompimento com a proposta de ensino tradicional concebida como modelo formativo centrado na transmissão de conteúdo. Os benefícios a elas atribuídos são animadores, entre eles podemos destacar: aprendizagem significativa, o aluno ativo, responsável por seu aprendizado, voltado a resolução de problemas, crítico, flexível, apto para o mundo do trabalho, para viver em comunidade e contribuir com a transformação da sociedade.

No entanto, evidenciamos, com Santiago e Berenchein Netto (2023), que as metodologias ativas não coadunam com uma proposta marxiana de educação. Embora propagem a autonomia dos estudantes, libertária e democrática, por estarem filiadas ao pensamento pós-moderno, elas, na verdade, são conservadoras e inofensivas à manutenção

da ordem burguesa. Este aspecto também é apresentado por Saviani (2013) e Duarte (2000), ao trazerem que, as metodologias ativas, ao destacarem o resgate no método de ensino e não no conhecimento, assim, passa a ser mais importante o educando aprender a conhecer de forma autônoma e independente, pois isto, o torna não mais humano, mas o torna mais apto ao mercado de trabalho em suas constantes reformulações. Fato este que ocorre em detrimento do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Por meio da centralidade do discussão pós-moderna, sinalizamos a prevalência de um projeto educacional compatível com os interesses de reprodução do sistema burguês, em que se reserva os educandos o acesso a um modelo educacional que o torne mais apto a um mercado de trabalho; ao invés, do acesso irrestrito aos conteúdos acumulados ao longo da história da humanidade que o concede a participação no gênero humano em seu processo de humanização.

Referências

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** (Botucatu) [online]. v.2, n.2, p. 139-154, 1998.

BIDO, Luiz Cláudio Metodologias ativas nas demandas educacionais contemporâneas: uma discussão à luz dos processos constituintes da singularidade humana em Edith Stein. **Rev. bras. Psicodrama**, v. 27, n. 1, p. 97-105, jan./jun., 2019.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 16 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v.3, n.04, p.19-143, 2014.

BUSS, Cristiano da Silva; MACKEDANZ Luiz Fernando. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**. Pelotas. v.14, n.3, p. 122-131, ago. 2017.

COLETTI, Priscilla Miranda de Carvalho; BATTINI, Okçana; MONTEIRO, Edenar Tecnologias da informação e comunicação e as metodologias ativas: elementos para o trabalho docente no ensino superior. **Revista Prática Docente**. [s.l.] v.3, n.2, p. 798-812, dez. 2018.

CONCEIÇÃO, Caio Vinícius da; MORAES, Magali Aparecida Alves de. Aprendizagem Cooperativa e a Formação do Médico Inserido em Metodologias Ativas: um olhar de estudantes e docentes. **Rev. bras. educ. méd.** v. 42, n. 4, p. 115-122, out. 2018.

DALLA, Marcello Dala Bernardina.; MOURA, Gabriel Alfena Gamaro de; BERGAMASCHI, Mariana Scandian. Metodologias ativas: um relato de experiência de estudantes de graduação em medicina da Universidade Vila Velha na disciplina de Interação Comunitária. **Rev. bras. med. fam. Comunidade**, v.10, n.34, p 1-6, jan./mar., 2015.

DIAS-LIMA, Artur. et al. Avaliação, Ensino e Metodologias Ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Rev. bras. educ. méd**, v.43, n.2, p. 16-224, abr./jun., 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001.

FONTANELLI, Giovana Pires de Campos et al. Mídias eletrônicas como metodologia ativa no ensino de anatomia veterinária. **R. Educ. contin. Med. Vet. Zoot.**, v. 13, n. 2, p. 2-27, 2015.

GEWEHR, Diógenes; NEIDE, Italo Gabriel; DULLIUS, Maria Madalena. Mapas conceituais com CmapTools: uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem para nativos digitais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 7, jun. 2018.

GOMES, Maria Paula Cerqueira et al. O uso de Metodologias Ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

GOSSENHEIMER, Agnes Nogueira; CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; CASTRO, Mauro Silveira de. Estudo comparativo da metodologia ativa "gincana" nas modalidades presencial e à distância em curso de graduação de farmácia. **ABCS health sci**, v. 40, n.3, set./dez. 2015.

GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso. et al. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Rev. CEFAC** [online] v.17, n.6, p.2081-2087, 2015.

GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso. et al. . Metodologias Ativas e as Práticas de Ensino na Comunidade: sua importância na formação do Fonoaudiólogo. **Distúrbios Comum**. São Paulo, v. 27, n.2, p. 369-374, jun., 2015.

GUERRA, Cícero José Oliveira; TEIXEIRA, Aridélmo José Campanharo. Os Impactos da Adoção de Metodologias Ativas no Desempenho dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis de Instituição de Ensino Superior Mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUO, Chag Chih; CALARGE Felipe Araújo; CALADO, Robisom Damasceno. A utilização de metodologias ativas de aprendizagem em treinamentos de nivelamento de produção LEAN. **Rev. G&S** [Internet], abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/2809>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação**. Campinas [online], v. 23, n.3, p.611-627, 2018.

LIMBERGER, Jane Beatriz. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface**. Botucatu [online], v. 17, n.47, p. 969-975, 2013.

LOPES JÚNIOR, Antonio Dário. **Aproximações e distanciamentos entre a categoria linguagem em Vigotski e seus rebatimentos nos PCNEM: reflexões para a prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, CE, 2016.

MARIN, Maria José Sanches. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista brasileira educação medicina** [online]. v.34, n.1, p. 13-20, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011, p. 54-61.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. educ. saúde**, v. 14, n.2, p. 473-486, mai./ago. 2016.

MOTA, Ana Rita; WERNER DA ROSA, Cleci. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, maio. 2018.

NEUENFELDT, Adriano Edo et al. A construção de objetos de aprendizagem como metodologia ativa para o ensino de integrais duplas. **Revista Thema**, v.15, n1, p.350-362, mar. 2018.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. **Metodologias ativas de ensino: novas práticas, antigas reproduções? Uma análise à luz da crítica marxista**. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, CE, 2020.

PEDROSA, Ivanilda Lacerda et al. Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trab. educ. saúde** [online]. v.9, n.2, p. 319-332, 2011.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; KUENZER, Acacia Zeneida; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação**, v. 44, p. 1-23, out., 2019.

PRADO, Marta Lenise et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery** [online]. v. 16, n.1, p. 172-177, 2012.

RICHARTZ, Terezinha. Metodologia ativa: A importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, p.296-304, 2015.

ROSA, Randson Souza et al. Estratégias baseadas em metodologias ativas no ensino-aprendizagem de primeiros socorros: relato de experiência. **Rev. enferm.** online, v. 11, n.2, p. 798-803, fev., 2017.

SANTIAGO Nathania Vaz; BERENCHTEIN NETTO, Nilson. As metodologias ativas na formação do profissional de saúde: uma análise crítica à luz do materialismo histórico-dialético. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 227–254, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i1.52679. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/52679>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SANTOS; Josiele Cristine Ribeiro dos et al. Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista. **Ciências Sociais e Humanas**, v. 38, n.1, p. 117-128, set. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEIXAS, Eugênia Patrícia de Almeida et al. Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: um estudo em instituição de ensino superior. **Turismo: Visão e Ação**, v.19, p. 566-588, out., 2017.

SILVA, Andréa Neiva da et al. O uso de metodologia ativa no campo das Ciências Sociais em Saúde: relato de experiência de produção audiovisual por estudantes. **Interface**, Botucatu [online]. v.24, out. 2019.

SILVA, Cristine Santos de Souza da; SOUZA, Denise Santos de. O enfoque CTSA e uso de Metodologias Ativas no Ensino Superior: uma análise baseada na discussão de notícias sobre acidentes ambientais envolvendo produtos químicos. **Ensino em Revista**, v. 01, p.919,941, out., 2019.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; SIQUEIRA-BATISTA, Romulo. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. **Ciênc. saúde coletiva**. [online], v.14, n.4, p. 1183-1192, 2009.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-6, 2010.

STEFENON, Stéfano Frizzo et al. Aplicação das metodologias ativas no ensino de engenharia através da avaliação integrativa na Universidade do Planalto Catarinense, Brasil.

Interciencia, p. 408-413, jul. 2019.

UZUN, Maria Luisa Cervi. O uso de uma metodologia ativa no ensino de estatística num curso tecnológico. **Revista Thema**, v. 16, n.2, p.256-266, jul., 2019.

Sobre os autores

Marlla Rúbya Ferreira Paiva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará/ Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE (2025). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2020). Especialista em Terapia Analítico-Comportamental pela Universidade de Fortaleza (2017). Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Luciano Feijão (2015) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2015). Atua como psicóloga clínica e pesquisadora sobre temas pertinentes à emancipação humana.

E-mail: marlla.rubya@aluno.uece.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5234-5498>

Betânea Moreira de Moraes

Estágio Pós-Doutoral (2015) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora (2007), mestra (2001) e especialista (1999) em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação em Psicologia (1994) pela mesma universidade. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Professora do Curso de Direito e Psicóloga Técnica do Núcleo de Prática Jurídica na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). Tem experiência nas áreas de Psicologia, Direito, Pessoa com Deficiência, Trabalho e Educação, com ênfase nos estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e social, individualidade e formação humana.

E-mail: betania.moraes@uece.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8760-0380>

Antonio Dário Lopes Júnior

Doutor (2021), mestre (2016) em Educação – Formação de Professores pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduação em Psicologia (2012) pela mesma universidade. Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (DE/CCHSA), atuando nos cursos de Pedagogia e Ciências Agrárias. Vice-Coordenador do curso de Pedagogia. Atua na área de psicologia do desenvolvimento humano, com interesse principal na psicologia soviética, Vigotski, Luria e Leontiev.

E-mail: adlopesjunior@hotmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7213-9840>

Recebido em: 06/06/2024

Aceito para publicação em: 18/01/2025