

DOSSIÊ TEMÁTICO: Ensinar e aprender: metodologias e estratégias

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5673>

METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPATIVAS: SEUS CONTRIBUTOS PARA O ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL

ACTIVE AND PARTICIPATORY METHODOLOGIES: ITS CONTRIBUTIONS TO THE
CURRENT EDUCATIONAL SCENARIO

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS: SUS CONTRIBUTOS PARA EL
ACTUAL ESCENARIO EDUCACIONAL

Maria Luísa Bissoto

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Brasil

Susana Caires

Universidade do Minho – Portugal

Resumo: As assim chamadas “metodologias participativas e ativas de ensino”, uma das principais vertentes do ensino contemporâneo, defendem a centralidade do papel (pró)ativo do aprendente na arquitetura do seu processo de aprendizagem. Ao defender que a aprendizagem transcorra em tempo e contextos reais, próximos à circunstancialidade dos sujeitos, incorporando um alto nível de motivação e de engajamento pessoal, essas metodologias vêm sendo consideradas como as mais favoráveis para discutir e enfrentar os desafios da vida profissional, social e pessoal dos aprendentes. São inúmeros os estudos presentemente realizados no campo das metodologias ativas. Contudo, direcionam-se, majoritariamente, para a aplicação dessas metodologias em determinados contextos de aprendizagem, nos parecendo existir uma lacuna na discussão dos seus princípios e bases gerais. Assim, o presente artigo propõe-se colaborar para essa discussão, elaborando uma tessitura das principais definições dessas metodologias, os princípios epistemológicos que se encontram subjacentes, bem como suas limitações, potenciais e vertentes mais atuais. Metodologicamente, trata-se de uma síntese conceitual de literatura, realizada a partir de documentos de referência no campo das metodologias ativas e participativas, em especial considerando aqueles que analisam o emprego dessas metodologias no ensino de adultos e na formação profissional. Como resultados, argumentamos que as metodologias ativas e participativas podem colaborar para qualificar o ensino de adultos e a formação profissional, desde que não se restrinjam a instrumentalizar o processo formativo, organizando-se para desenvolver uma aprendizagem significativamente profunda, tanto em termos de compreensão, como de desenvolvimento de habilidades e de engajamento com a valorização da vida pessoal e comunitária.

Palavras-chave: Ensino de adultos. Formação profissional. Metodologias ativas e participativas.

Abstract: The so-called "participatory and active teaching methodologies", one of the main approaches of contemporary teaching, defend the centrality of the learner's (pro) active role in the architecture of his/her learning process. Advocating that learning takes place in actual time and real contexts, close to the circumstantiality of the subjects, incorporating a high level of motivation and

personal engagement, these methodologies are considered as the most favorable to discuss and deal with the professional, social and personal challenges that learners face. There are many studies that are currently carried out in the field of active methodologies. However, they are mainly directed to the application of these methodologies in certain learning contexts, and there seems to be a gap in the discussion of its general principles and bases. Thus, the objective of this article is to collaborate for this discussion, elaborating a framework of the main definitions of these methodologies, the underlying epistemological principles, as well as their limitations, potentialities and more recent perspectives. Methodologically, this is a conceptual synthesis of literature, based on reference documents in the field, especially considering those who analyze the use of these methodologies in adult education and vocational training. As a result, we argue that active and participative methodologies can collaborate to qualify adult education and professional training, whereas they are not restricted to instrumentalize the formative process, but organized to promote deep learning both in terms of understanding, and on the development of skills and engagement with the value of personal and community's life.

Keywords: Active and participatory methodologies. Adult education. Vocational training.

Resumen: Las llamadas "metodologías participativas y activas de enseñanza", una de las principales vertientes de la enseñanza contemporánea, defienden la centralidad del papel (pro)activo del alumno en la arquitectura de su aprendizaje. Al defender que el aprendizaje transcurra en tiempo y contextos reales, próximos a la circunstancialidad de los sujetos, incorporando un alto nivel de motivación y de compromiso personal, esas metodologías se han considerado como las más favorables para discutir y enfrentar los desafíos de la vida profesional, social y personal de los aprendices. Son innumerables los estudios que actualmente se realizan sobre las metodologías activas, sin embargo mayoritariamente enfocadas a su aplicación en determinados contextos de aprendizaje. Nos parece haber una brecha en la discusión de sus principios y bases generales. Así, este artículo pretende colaborar para esa discusión, elaborando una tesis de las principales definiciones de esas metodologías, los principios epistemológicos subyacentes, sus limitaciones, potenciales y vertientes más actuales. Metodológicamente, es una síntesis conceptual de literatura, realizada a partir de documentos de referencia en el campo de las metodologías activas y participativas, en especial considerando aquellos que analizan el empleo de esas metodologías en la enseñanza de adultos y formación profesional. Como resultados, argumentamos que esas metodologías pueden colaborar para calificar la enseñanza de adultos y la formación profesional, siempre que no se restrinjan a instrumentalizar el proceso formativo, organizándose para desarrollar un aprendizaje significativamente profundo en términos de comprensión, de desarrollo de habilidades y de compromiso con la valorización de la vida personal y comunitaria.

Palabras clave: Metodologías activas y participativas. Enseñanza de adultos. Formación profesional.

Introdução

Os desafios atualmente colocados pela sociedade às instituições envolvidas com o ensino de adultos, e com a formação profissional¹, são inúmeros e complexos: as exigências de sustentabilidade das sociedades humanas e do próprio planeta requerem um forte

¹ Esclarecemos que a expressão formação profissional é empregada, ao longo desse texto, como aquela que envolve a formação para o trabalho, independente do nível de ensino em que tal formação pode ocorrer (técnico, Ensino superior, cursos de curta duração, etc.).

compromisso ético, respeito pela diversidade dos modos de ser e de pensar, problematizações e soluções inovadoras, interligadas, conhecimento profundo tanto dos temas técnicos como daqueles que impactam a sociedade, um pensar “em rede”, e a colaboração mútua entre diversos profissionais, de áreas diferentes. Tais desafios têm implicações no desenvolvimento de capacidades para problematizar e investigar a realidade, de melhor conjugar teoria e prática, e de formar profissionais envolvidos com as questões do seu tempo, bem como desenvolver o pensar com autonomia, o saber relacionar-se socialmente, o ponderar sobre as múltiplas relações causa-efeito subjacentes a fenômenos e situações diversas, o encontrar fontes de informação e saber analisá-las criticamente e empregá-las, adaptando-as conforme a necessidade e os imperativos éticos. Ou seja, ser capaz de compreender que não é qualquer solução que importa, mas como essa solução irá afetar a vida e as condições de existência dos envolvidos. Essas são, entre outras, preocupações que as instituições formadoras têm premência em incorporar às suas diretrizes e propostas educacionais. As assim denominadas sob o termo abrangente de “metodologias ativas de ensino” têm sido, nesse sentido, consideradas como as mais adequadas para enfrentar tais desafios.

Como será argumentado neste artigo, é fundamental, no entanto -dado o peso que estas metodologias têm vindo a assumir no cenário educacional -, que as suas proposições sejam melhor analisadas, discutidas e aprofundadas. No que se refere especificamente ao ensino de adultos e à formação profissional, é necessária uma atenção especial, de modo a não cair no reducionismo do “saber-fazer”, sem a compreensão dos porquês e das consequências deste fazer, encampando ingenuamente os discursos neoliberais de “preparar para o trabalho”,; ou, tratando os saberes próprios da formação profissional como instruções para o agir mais produtivamente, num distanciamento da formação humanista integral que deve caracterizar as relações entre o ensino, a formação humana e a profissional.

O ensino dos aprendentes adultos não tem recebido, em termos didáticos, a mesma atenção dada aos níveis de ensino reportados à infância e à adolescência. Para Knowles (2008), embora o delineamento de uma ciência voltada para a educação de adultos tenha dado seus primeiros passos na década de 1830, com a concepção de “andragogia” (termo cunhado por Kapp, em 1833), e do impulso que essa ciência teve a partir da década de 1920, com os estudos de Thorndike, é a partir da década de 1950 que se fortalece o campo teórico da aprendizagem e do ensino de adultos. Illeris (2016) refere que anteriormente à década de 1970, em países industrializados, entendia-se que a escolarização da criança e do jovem era suficiente, pois atendia às necessidades de mão-de-obra. Nos países de industrialização tardia,

a questão do ensino para os adultos mal se colocava, já que a economia -baseada majoritariamente na produção agrária, na pecuária, ou na produção extrativista -, prescindia de uma escolarização ou de uma preparação profissional mais apuradas. Dessa forma, até à década de 1980, os estudos e práticas que tratavam do ensino de adultos eram esparsos e pontuais, tendo apenas a partir de então passado a constituir um corpo teórico mais consistente. Predominavam, contudo, as iniciativas que alinhavam as metodologias de ensino e aprendizagem aos estádios do desenvolvimento socioemocional, motor e/ou cognitivo tradicionalmente predominantes no campo da educação e da psicologia da educação. De acordo com essa forma de conceber o desenvolvimento e a aprendizagem, o aprendente adulto era considerado (e ainda o é, de acordo com algumas perspectivas) como aquele que já teria alcançado o domínio dessas tarefas desenvolvimentais², o que lhe permitiria aprender sem maiores entraves, bastando dedicar-se a estudar. E, no caso de insucesso, este atribuía-se a alguma dificuldade de aprendizagem, à idade mais avançada (que não favoreceria a aprendizagem), ou a alguma falha moral, como a preguiça, a falta de perseverança, ou, entre outros, adoção de comportamentos desadequados.

Embora não seja possível afirmar que as perspectivas de ensino de adultos e de formação profissional se tenham transformado completamente nas últimas décadas - com o aprimoramento dos estudos e o amadurecimento do campo teórico -, desenvolveram-se progressivamente outras formas de compreender as especificidades da aprendizagem dos adultos, e a elaboração de metodologias de ensino concordantes.

Para essa transformação dos rumos do ensino de adultos e da formação profissional foram de fundamental importância as alterações nos meios de produção, que se tornaram crescentemente mais refinados, em termos tecnológicos, exigindo outras competências dos trabalhadores. Merecem igual destaque os movimentos sociais de educação das massas e de libertação dos grupos politicamente oprimidos, como aqueles iniciados por Paulo Freire no Brasil, entre as décadas de 1960/1970; por Negt, junto de operários alemães, em finais da década de 1960; ou, por exemplo, nos finais da década de 1970, os esforços desenvolvidos por Mezirow, nos Estados Unidos, no sentido de defender a libertação feminina. Foram também essenciais os avanços ocorridos nos estudos da cognição humana, principalmente a partir da década de 1990, que ficou conhecida como a década do cérebro. As inúmeras

² Boutinet (2000 APUD, Sousa, 2007, p. 60: “o adulto padrão é tido como aquele que atingiu a maturidade biológica, sexual e psicológica. (...) uma identidade social construída na perspectiva da inserção e da autonomia financeira. Um estatuto, o qual não pode ser definido exclusivamente em termos etários, mas que, usualmente, é remetido para uma idade que se encontra entre o intervalo dos 25 aos 65 anos”. Segundo o Estatuto da Juventude (2013), no Brasil o período da juventude se estende aos 29 anos.

investigações conduzidas nesse período confirmaram o caráter ativo da aprendizagem, destacaram o papel das motivações, da autoregulação, do contexto; e, a indissociabilidade entre cultura, ambiente social e aspectos biológicos na configuração dos modos de aprender e nos produtos da aprendizagem. Consonantemente, promoveram-se alterações nas formas de conceber o ensino, destacando-se a função do docente de envolver os alunos nas atividades de aprendizagem; a necessidade de se considerar o conhecimento anteriormente apropriado pelos aprendentes; o peso que as interações sociais e os recursos instrucionais desempenham na consecução da aprendizagem, entre outros.

Este foi o cenário em que as metodologias ativas foram despontando e se desenvolvendo, principalmente a partir de meados da década de 1990-início da década de 2000, provocando discussões e impactos teóricos e práticos ao proporem mudanças num campo pouco explorado em termos de ensino, ou seja; o ensino de adultos, e da formação profissional. Adicionalmente este novo cenário propõe a passagem de um modelo didático-pedagógico centrado preponderantemente no professor (em que a *expertise* do docente se mostrava como o pilar do processo de ensino-aprendizagem) para um outro em que o protagonista passa a ser o aluno.

O rótulo “metodologias ativas e participativas” congrega uma variedade de métodos e estratégias didático-pedagógicas, mediados por recursos tecnológicos também bastante diversificados. Deles são exemplo: a discussão em pequenos grupos, a aprendizagem cooperativa, o “jogo de papéis”, projetos, estudos de caso, metodologia de caso e resolução de problemas. Apesar da diversidade existem, porém, aspectos em comum, que permitem que estas metodologias sejam caracterizadas como uma vertente didática unificada, embora plural, tais como: partem, maioritariamente, de pressupostos epistemológicos construtivistas, conquanto de gêneses que podem ser diferentes; consideram os conhecimentos prévios dos sujeitos como basilares para o processo de ensino-aprendizagem; enfatizam a responsabilidade, as motivações e os objetivos dos aprendentes para com o seu processo de aprendizagem; apoiam-se no entrecruzamento disciplinar, fortalecendo os vínculos entre teoria e prática; priorizam o processo de aprendizagem e não um produto final designado e/ou idealizado pelo docente/instituição, e, destacam a importância do desenvolvimento de habilidades várias, intrínsecas ao processo de aprendizagem, como as competências de comunicação, de relacionamento interpessoal, de tomada de decisão, entre outras (BOUD, 1985).

As metodologias de aprendizagem participativas e ativas: definições e pressupostos epistemológicos

A articulação entre o ensino e o caráter ativo da aprendizagem encontra-se presente na historicidade dos campos teóricos da Pedagogia, da Psicologia, e da Filosofia, afirmando-se, por diferentes perspectivas, a indissociabilidade entre o fazer, a ação ou a atividade autônoma do sujeito cognoscente, e o aprender. É no modo como esse fazer é compreendido que se estabelecem as diferenciações entre as várias proposições teóricas desenvolvidas sob o pressuposto de tal indissociabilidade. Huber (2008, p. 65) sintetiza algumas dessas proposições, associando o seu surgimento à necessidade de explicar como aprendemos; quais as aprendizagens que se constituiriam como mais relevantes; e, como desenvolvê-las:

¿Por qué se encuentran desde decenios varias combinaciones de «aprender» y «activo» en oraciones sobre aprendizaje? Por ejemplo, se encuentran también las formulaciones de «aprendizaje autoregulado» (Cropley, 1977; Knowles, 1975), de «aprendizaje independiente» (Treffinger & Barton, 1981), de «aprendizaje autónomo» (Weltner, 1978). Representantes de la pedagogía de reforma introdujeron en los años veinte del siglo XX un concepto, que se podría comprender como tautología doble: «selbsttätiges Lernen» (Gaudig, 1963) – traducido literalmente como «aprender por hacer algo por sí mismo»—. Aún Piaget (1966) habló no solamente de «autoregulación», sino de «auto- regulación activa» en procesos de desarrollo. Parece que la combinación de estos conceptos no sea un indicador de un descuido lingüístico de los científicos citados, sino la manifestación de una necesidad urgente.

Shuell (1986) – também envolvido com estudos sobre a natureza do conhecer –, aponta três características que seriam comuns a diferentes às conceptualizações de aprendizagem elaboradas ao longo da história da Psicologia: a. mudança no comportamento, ou seja, a aprendizagem é identificada como uma novidade nas ações/atividades que o sujeito realiza; b. essa mudança está associada a algum tipo de interação com o contexto e c. o caráter de permanência no tempo dessa mudança, sendo que a perpetuação nas mudanças comportamentais está vinculada ao exercício/prática das novas ações/atividades que o sujeito se torna capaz de realizar.

Consideramos que essa relação entre o aprender e as ações/atividades dos sujeitos é essencial, pois indica um elemento de intencionalidade subjacente à aprendizagem, diferenciando-a das capacidades que são possibilitadas, por exemplo, pelo processo de maturação filogenética ou pelo treino de reflexos. Outra concordância apontada por esse autor está na aceitação - por parte de várias correntes teóricas -, de que para que a aprendizagem

ocorra se faz necessária uma interação entre os aspectos exteriores (ambiente material, social e cultural) e os interiores ao sujeito cognoscente (base genética, características físicas e biológicas). Embora não haja a mesma concordância quanto ao peso que esses fatores assumem no processo de aprendizagem - o que ainda atualmente é alvo de debate -, o facto de se considerar que essa interação está na base da aprendizagem reforça a concepção de que para que tal interação ocorra é preciso um movimento (uma ação, uma atividade), por parte ou daquele que promoverá a aprendizagem; daquele que aprenderá; ou, de ambos.

Considerando a historicidade epistemológica das metodologias ativas e participativas frente à preponderância que essas metodologias atribuem ao fazer do sujeito cognoscente no processo de aprendizagem, e à assunção de que o aprendente é o direcionador da interação entre os fatores externos e internos que levam à aprendizagem, podemos assumir o Construtivismo como uma de suas matrizes teóricas. Essa base matricial pode tanto voltar-se para a Psicologia Genética, desenvolvida por Piaget (1971), como para a Sociogênese, proposta por Vigotski et al. (1986, 1978), como, ainda, para o Construtivismo Radical de Von Glasersfeld (1984), gerando práticas e teorizações diferenciadas. Mas, também podemos qualificar como uma matriz importante, as proposições da Pedagogia Situada, definida por Kitchens (2009) como aquela que põe em destaque a importância que o contexto adquire no processo de aprendizagem. Tais proposições divergem quanto aos modos pelos quais o contexto influencia, ou mesmo determina, as condições, o conteúdo e a forma da aprendizagem, dando lugar, dentro da Pedagogia Situada, a diferentes vertentes teóricas. Aí encontramos, entre outros, os estudos de Dewey (1976) e a sua defesa da experiência ativa do sujeito conhecedor – e da liberdade para experimentar – como determinantes para a aprendizagem e educação; dos cuidados que os educadores deveriam ter, tanto para se inteirarem dos contextos de vida dos educandos como para com a configuração dos ambientes de aprendizagem, garantindo que ambos impulsionassem o a aprendizagem dos conteúdos escolares juntamente com o aprender a ser em sociedade. A estes soma-se a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), que afirma o enraizamento das pessoas no seu tempo-espaço, isso é, nas condições sócio-históricas de sua existência: os seres humanos são porque estão em determinada situação. À luz da proposta teórica de Paulo Freire, o aprender-ensinar estariam associados à tomada de consciência, ou seja, ao movimento indissociável e contínuo de problematizar, criticamente, as contradições sociais, políticas e/ou económicas vividas pelos sujeitos; de refletir sobre os fatores opressores vigentes nos contextos de vida, que mantêm essas contradições; e do agir para transformá-los. Segundo Paulo Freire, a

conscientização só seria possível numa concepção de Educação que se afastasse de práticas pedagógicas conteudistas - que reificam o docente como o fiel depositante de conhecimentos, concebidos como ahistóricos e ideologicamente neutros, e os alunos como receptores passivos desses conhecimentos - e se aproximasse de uma educação dialógica, compreendida como aquela em que educador e educandos compartilham a intencionalidade e o engajamento de desvendar a realidade quotidiana, para criticamente compreendê-la, transformá-la, recriá-la.

Bagnall e Hodges (2018), reconhecem quatro vertentes epistemológicas no ensino de adultos que se confundem com as das metodologias ativas e participativas: a. aquelas que assumem o conhecimento como verdade, instituindo práticas didáticas prioritariamente conteudistas; b. aquelas que defendem a indissociabilidade entre o sujeito conhecedor e o objeto do conhecimento, alinhando-se com o Construtivismo, em qualquer uma das suas correntes; c. aquelas que estabelecem uma convergência entre conhecimento e poder, configurando epistemologias emancipatórias; e d. aquelas que igualam o conhecimento à ação prática efetiva dos sujeitos no meio envolvente, associando-se ao Pragmatismo.

Argumentamos aqui que as opções epistemológicas que alicerçam as metodologias ativas e participativas são relevantes, pois determinam o substrato ético que as direcionam. Assim, ao se definirem os papéis dos sujeitos cognoscentes; o que será objeto do conhecimento; por que e como será possível e lícito conhecê-lo, normatiza-se, então, como as teorias e práticas didáticas serão configuradas e avaliadas.

A diversidade dos substratos conceptuais nos quais as metodologias de ensino ativas e participativas se apoiam tem colaborado para que essas metodologias sejam compreendidas mais intuitivamente do que a partir de definições mais precisas. Consideramos, porém, que para estas metodologias sejam, de facto, ativas e participativas, as ações docentes devem ir além do colocar os estudantes para fazer algo durante uma aula, ou uma atividade de aprendizagem. É preciso, sim, ler, escrever, discutir, experimentar, mas com real engajamento na problematização de situações da realidade quotidiana, sujeitando os conhecimentos abordados na aula à interpretação, compreensão e ação transformadora dos aprendentes. Deve-se, pois, priorizar o exercício de habilidades cognitivas complexas, tais como as que se encontram envolvidas na reflexão e na interligação das informações e dos conhecimentos, num processo de desconstrução e reconstrução. E, neste processo, há também que desenvolver competências profissionais e pessoais diversas, que originem outras formas de entender o mundo. A aprendizagem participativa e ativa, como é aqui defendida, propõe, assim, que as metodologias de ensino sejam pensadas para favorecer a imersão dos estudantes na descoberta

– e posterior sistematização – dos significados que os conhecimentos assumem na compreensão e na mudança da realidade.

Esta forma de caracterizar as metodologias participativas e ativas aproxima-se da conceptualização proposta por Michael (2006), para quem tais metodologias se distinguem por terem como foco o engajamento dos estudantes, de maneira grupal, colaborativa e/ou cooperativamente, em atividades que impulsionam a reflexão sobre situações-problema, ou da problematização de determinadas conjunturas, fomentando a geração de hipóteses, a integração de conhecimentos e de perspectivas variadas sobre como solucioná-las. Para tal, será necessário que os estudantes - ao lidar com ideias, conceitos teóricos e pontos de vista diversos, em situações intrincadas e desafiadoras - avaliem continuamente as suas próprias competências e níveis de compreensão. Neste processo – através da participação e das contribuições feitas no confronto com os problemas colocados pela atividade, abarcando a coleta de informação, o elaborar de conjunções mentais complexas, e o decidir e solucionar problemas - tem lugar uma imersão no conhecimento e o desempenho de funções cognitivas de mais alta ordem.

Pedler e Burgoyne (2015), ao se referirem à definição das metodologias ativas, argumentam que a labilidade conceptual dessas metodologias, embora se possa tornar problemática para o avanço deste campo de estudos, também apresenta a vantagem de, ao manter abertos alguns dos seus conceitos, esta gera, continuamente, “novas práticas e a renovação e a re-vivificação” dos princípios que lhes estão subjacentes. Associando a aprendizagem às interações que se estabelecem, quotidianamente, entre os seres humanos e os seus contextos de vida, os autores afirmam a indissociabilidade entre aquilo que aprendemos e as problemáticas e vicissitudes encontradas no enfrentamento do dia-a-dia. Qualquer aprendizagem teria, desse modo, um tripé a sustentá-la: a. as pessoas, conforme participam nos seus diferentes contextos de vida, com os seus conflitos, resolução de problemas e tomada de decisões; b. as atividades por elas desempenhadas nesses contextos; e, c. o ambiente social, que provê suporte, questionamento, acolhimento, etc. para a consecução (ou não) dessas atividades. Assim, de acordo com esta perspectiva, as metodologias participativas e ativas constituíram-se como aquelas que são planeadas para terem como principal motor da aprendizagem, esse tripé, estando, dessa forma, inelutavelmente centradas no aprendente.

Ainda enfatizando o carácter de planeamento centrado no aprendente, destacamos os estudos de Yeoman (2018), que consideram as metodologias participativas e ativas como aquelas que se propõem a criação de *designs* de aprendizagem fundamentados no

reconhecimento e na ponderação das dissonâncias que podem existir entre os conteúdos a serem aprendidos, as motivações, as especificidades cognitivas e a diversidade das competências dos aprendentes, e, conjuntamente, dos variados recursos, espaços e tempos nos quais a aprendizagem transcorre. Ao considerarem tais variáveis, rompem com a concepção da aprendizagem como algo estático e linear, que ocorre unidirecionalmente do professor para aluno, e procuram alinhar aquilo que precisa ser ensinado - no âmbito de uma dada formação profissional, por exemplo -, com tais variáveis. O ativo, aqui, envolve o engajamento - de professores e estudantes - na orquestração das atividades de aprendizagem à dinamicidade das situações nas quais o conhecimento é construído, empregado, avaliado, reconstruído.

A opção pelas metodologias participativas e ativas - acompanhando um movimento de mudança nos modelos do ensino de adultos e de formação profissional -, implica assumir uma série de reflexões que, consoante as proposições de March (2006), se referem a: a. questionar o modelo acadêmico mais usual dos currículos montados por disciplinas, privilegiando, inversamente, a multi e a transdisciplinaridade, a integração dos saberes teóricos, profissionais e os oriundos da vida quotidiana; b. questionar o modelo organizativo de formação dirigida à obtenção de títulos profissionais e/ou escolares, de natureza cumulativa e fracionada, optando por modelos integrativos e construtivos, que favoreçam titulações híbridas e polivalentes; e c. questionar os espaços e tempos escolares, e em como estes se articulam com os saberes e práticas profissionais e acadêmicas. Como possibilidades de respostas a tais questionamentos, March sugere que o emprego sistematizado das metodologias participativas e ativas potencia a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como sendo de cooperação, entre professores e estudantes, assim como o repensar das formas de avaliação e de certificação dos discentes, bem como da avaliação e de formação contínua dos docentes.

Prince (2004, p.2), define metodologias participativas e ativas como “quaisquer métodos instrucionais que engajam os estudantes em seu processo de aprendizado”. Esta definição, conquanto se mostre correta no sentido em que um atributo dessas metodologias é o “engajamento ativo do estudante em seu aprendizado”, não faz, contudo, jus às proposições de natureza epistemológica que podem ser encontrados nos conceitos de participação e ação/atividade, no âmbito destas metodologias. Como argumentado por Prince, os adjetivos “participativas e ativas”, no que concerne às metodologias de ensino, referem-se, nos seus fundamentos, à atividade humana em si, que-fazer indissociável da intencionalidade dos sujeitos ao se projetarem no mundo e, dessa forma, imbricado às suas possibilidades de

desenvolvimento. A atividade humana, entretanto, ao estar fundamentada na intencionalidade, descaracteriza-se se a autonomia de planejar, de querer fazer e de querer ser dos sujeitos não for respeitada (sendo, inversamente, negada, ignorada e/ou desprezada como valor). Torna-se, nesse sentido, mera ação, perdendo os seus motores de motivação, engajamento e, conseqüentemente, empobrecendo o desenvolvimento dos sujeitos e das suas perspectivas de vida. Esta concepção de atividade converge para a de *práxis* humana, entendida como a reflexão-na-ação, que medeia a interação dos sujeitos e a transformação das suas condições de existência.

Leontiev (1978, p. 66), teórico seminal da Teoria da Atividade afirma que:

A atividade é uma unidade molecular... é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento.

No âmbito destas considerações, as metodologias participativas e ativas podem ser, então, melhor compreendidas como um paradigma educacional holístico, em que os processos de ensino-aprendizagem são planejados para se centrarem nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem, nas suas motivações, habilidades, crenças, conhecimentos e perspectivas culturais, bem como na natureza do objeto do conhecimento em si, o contexto da sua utilização, e as possibilidades de fazer sentido do mundo, que o conhecimento favorecerá. Enfatiza-se a expressão “centrada no aprendente”, que, em nosso entender - principalmente no âmbito do ensino de adultos -, necessita de ser esclarecida, pois é frequentemente empregada num sentido lato, gerando interpretações dúbias. Ao afirmar-se a centralidade do aprendente, afastamo-nos da concepção de que é o professor que deve controlar todos os passos dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Acompanhando Jonhson et al. (2014), por “centrada no aprendente” compreende-se as metodologias que: a. ampliam a crença do estudante na sua capacidade de aprender; b. capacitam os estudantes para trabalharem autonomamente, para apreciarem as relações interpessoais estabelecidas no processo de aprendizagem e a perceberem que são capazes de traçar e atingir objetivos próprios com a aprendizagem, inclusive aqueles relacionados à escolha profissional; c. criam experiências educacionais que extrapolam o ensino conteudista, preocupando-se em enriquecer as concepções de mundo dos aprendentes; e d. capacitam os

estudantes para desenvolverem o seu capital social e cultural, tornando-os conscientes do seu papel como cidadãos socialmente responsáveis.

O estado da arte das metodologias participativas e ativas no ensino de adultos e na formação profissional

As metodologias de aprendizagem participativas e ativas constituíram-se, nas últimas décadas, como uma possibilidade didática importante para aprimorar o aprendizado profissional. Às razões anteriormente citadas, acrescem as circunstâncias contemporâneas da empregabilidade, que extrapolaram o domínio dos conhecimentos apenas teóricos ou apenas práticos, insuficientes para fazer frente às necessidades encontradas no cotidiano laboral. Além disso, a dinamicidade das transformações dos contextos profissionais, bem como dos recursos tecnológicos, e a flexibilização do espaço e tempo para a realização do trabalho, mas também de atividades da vida quotidiana, originam, de forma crescente, situações nas quais há um cenário de imprevisibilidade e incerteza, envolvendo conflitos e condicionantes diversa ordem e, que não podem ser claramente determinados. Compreender esse cenário - de modo a levá-lo em consideração no ensino de adultos e na formação profissional, não é só importante para qualificar o aprendente acadêmica e profissionalmente, mas também para acompanhar o desenvolvimento dos adultos nessa etapa da sua vida.

Brown e Bimrose (2018) trazem uma importante colaboração para refletirmos sobre as possibilidades abertas pelas metodologias ativas e participativas de ensino, ao apontar dados decorrentes da investigação numa temática pouco abordada: o ensino de adultos, a formação profissional e a formação da identidade profissional, ou da pessoa inserida nas relações de trabalho. A proposição desse tripé é entendida, pelos autores, como sustentada por três concepções integradas de aprendizagem: a. como um processo de desenvolvimento da identidade pessoal, social, profissional, dentre outras possíveis no contexto cultural dos sujeitos; b. como uma oportunidade de se modificarem as estruturas cognitivas, económicas, sociais, culturais, etc., com/nas quais os sujeitos vivem; e c. como desenvolvimento de quatro domínios centrais da vida humana: o relacional (no lazer, no trabalho, na família, na sociedade, etc.); o cognitivo (modos e possibilidades de aprender, conhecimento declarativo, técnico, etc.); o prático (formas de agir no mundo), e o emocional (engajamento, auto-compreensão, empatia, reflexividade, sentimentos e configurações mentais relativamente a pessoas e grupos). Os autores também enfatizam a relevância do desenvolvimento das

concepções acima expostas para formar cidadãos e trabalhadores menos alienados e à mercê da volatilidade do mercado de trabalho, bem como para assumirem, com mais pertinência, atividades direcionadas à organização das comunidades.

Nesse sentido, Brown e Bimrose (2018) afirmam para melhor orquestrar os esforços educacionais que favoreçam tal desenvolvimento, metodologias que configurem *designs* de aprendizagem direcionados é imprescindível: a. fomentar o ensino e a aprendizagem de modo desafiador, problematizador da realidade; b. fortalecer o conhecimento consistente, bem sedimentado, no sentido de privilegiar-se o ensino das lógicas que geraram os conteúdos a serem aprendidos, bem como impulsionar a produção de novo conhecimento; c. associar as situações de ensino-aprendizagem às do âmbito profissional, pessoal e comunitário; e d. impulsionar a cooperação, a colaboração, a responsabilidade pessoal e cívica, o engajamento, a autorregulação e a reflexividade.

No que tange às metodologias de ensino, podemos identificar como principais correntes contemporâneas três abordagens preponderantemente direcionadas ao ensino de adultos e à formação profissional: a. a “deep active learning”, recolocando, sob outras bases, a questão da aprendizagem que seja significativa, aqui tratada pelos enfoques de Matsushita (2018) e Sekita e Mitsumura (2018); b. os estudos de Illeris (2016) e a ênfase nas especificidades que caracterizam o aprendente adulto, em especial a autonomia e a responsabilidade; e c. as investigações de Evans, Kurantowicz e Lucio-Villegas (2016), focando o ensino, a educação e a aprendizagem do adulto imbricada ao desenvolvimento da comunidade. Em comum, todas essas abordagens assumem como principal alicerce do desenvolvimento desses aprendentes a criação de situações de ensino que se mostrem sinérgicas às características e necessidades de aprendizagem dos aprendentes adultos. Adicionalmente, assume-se que a aprendizagem se encontra inerentemente vinculada à vida, tal como esta acontece no aqui e agora, em suas premências, tomadas de decisão, solução de problemas, etc. Em qualquer uma dessas abordagens ressoam os princípios epistemológicos que estão na base das metodologias ativas e participativas, não se constituindo, assim, como uma novidade, mas corroborando concepções presentes na historicidade de teorias pedagógicas e da Psicologia da Educação. Os estudos acima referidos levantam, contudo, possibilidades de compreender mais apuradamente as especificidades da aprendizagem dos adultos, e se propõem a analisar abordagens e estratégias didático-pedagógicas que, no âmbito das metodologias ativas e participativas, vêm sendo contemporaneamente propostas para serem aplicadas ao ensino de adultos e à formação profissional.

Começamos pela abordagem de Illeris (2016). No entender deste autor, nas sociedades ocidentais urbanas contemporâneas, a identidade social do adulto se estabelece por este ser considerado - e considerar-se - como responsável pelas suas ações e atividades quotidianas, devendo este ser um princípio a ser importantemente considerado no ensino dos adultos. Observamos, entretanto, que a defesa da responsabilidade, como assumida pelo autor, não deve ser confundida com a exacerbação de pressuposições individualistas, que ignoram a natureza indissociavelmente coletiva do aprender e, tampouco, com perspectivas que, ao afirmarem a responsabilidade do aprendente no processo de aprendizagem, usam esse mesmo argumento para culpabilizá-lo no caso de “insucesso” na aprendizagem. Feitas estas ressalvas, e tomando, então, como ponto de partida, a questão da responsabilidade, temos a sintetização que Illeris faz das principais especificidades da aprendizagem do adulto: a. valorizam o poder expressar-se em relação às razões que levaram à procura de uma dada situação de aprendizagem, ao que querem aprender, como preferem fazê-lo e como esperam ser avaliados; b. gostam de perceber que estão no controlo, mesmo que parcialmente, da situação de aprendizagem; c. aprendem o que estão determinados a aprender, privilegiando aquilo que consideram que influenciará beneficemente algum aspeto da sua vida pessoal, social ou profissional; e d. apoiam-se largamente em recursos e estratégias de aprendizagem que acreditam ser efetivas, já vinculadas ao seu histórico de aprendizagens.

Pautando-nos por estes pressupostos, e assumindo o ensino e a formação profissional por meio das metodologias ativas e participativas, propõe-se que o processo de ensino-aprendizagem se inicie procurando os elementos e fatores que conectam os participantes de uma situação de aprendizagem: como estes se relacionam, como convergem e divergem, como compartilharão a responsabilidade pelo traçar dos objetivos, rumos e resultados da aprendizagem. Começar-se-ia, assim, não só por ponderar seriamente a questão da responsabilidade como cerne das práticas didáticas, mas, a estendê-la, pois favorecer-se-iam as condições para o empoderamento e a emancipação dos aprendentes - uma preocupação genuína e necessária no campo do ensino e da educação de adultos, bem como da formação profissional, especialmente a partir das duas últimas décadas³.

Evans, Kurantowicz e Lucio-Villegas (2016) também são tributários da preocupação acima referida. Os autores argumentam a favor de que as teorizações e práticas efetivadas no campo do ensino e da aprendizagem dos adultos tenham como esteio a preocupação com o

³ Ver MILANA, M. et. al. **The palgrave handbook on adult and lifelong education and learning**. Palgrave MacMillan, 2018.

engajamento cívico e social do aprendente; com a sua participação política e com o exercício da cidadania. Nas suas palavras (2016, p. 02)⁴:

[...] parece necessário repensar o papel da educação e da aprendizagem do adulto nos processos comunitários. Não estamos interessados em uma educação do adulto como uma questão de desenvolvimento de habilidades para ler, escrever, calcular e assim por diante, ou para simplesmente adquirir competências para a empregabilidade. A educação e a aprendizagem do adulto pode, de fato, ser compreendida como um processo real para ajudar as pessoas a ler o mundo e a mudá-lo, uma habilidade mais geral, que é tão importante na vida dos indivíduos e comunidades. Ser capaz de interpretar a realidade social pode fazer toda a diferença.

Nesse contexto, os autores destacam o seguinte trinómio: a coletividade/a comunidade, o diálogo e a transformação. O fundamento social de engajamento e de participação, subjacente a esse trinómio, é também aquele que suporta as metodologias ativas e participativas. Acompanhando essas afirmações, argumentamos, porém, que um ponto fulcral dessas metodologias tem que estar na partilha, entre todos os participantes do controlo sobre os processos que compõem uma situação de aprendizagem. Mais usualmente, nas situações de ensino de adultos, seguindo os moldes da escolarização para crianças e jovens, o controlo sobre os diversos processos que constituem o ensino e a aprendizagem (por exemplo, a decisão quanto ao que ensinar, que conteúdos destacar ou valorizar, os recursos e estratégias didáticas, as atividades de fixação e de avaliação, a dinâmica e a organização do grupo de estudantes, inclusive da disciplina, entre outros), são delegados aos docentes⁵, excluindo-se daí os discentes. Este exercício quase unilateral de poder não deve ter espaço se pretendemos, de facto, desenvolver práticas metodológicas ativas e participativas. Para que tais metodologias se constituam efetivamente como uma mudança paradigmática no campo do ensino de adultos e na formação profissional deve-se incorporar o princípio de que todos os envolvidos numa situação de aprendizagem (ensinantes, aprendentes, pessoal de apoio) compartilham todos os passos referentes à situação em questão. Quanto mais vigente esse compartilhamento, maior o potencial dessas metodologias se configurarem como ativas e participativas. Por exemplo, uma situação de aprendizagem que se baseie num estudo de caso, e esse caso seja entregue pronto aos alunos, com as atividades e formas de avaliação já pré-

⁴ Conforme o original: “[...] seems necessary to rethink the role of adult education and learning in community processes. We are not interested in adult education as a question of developing skills to read, write, make calculations and so on, or to simply acquire competences to become employable. Adult education and learning can in fact be understood as a real process to help people to read the world and change it, a more general skill that is so important in the life of individuals and communities. To be able to interpret social reality can make all the difference”.

⁵ Mesmo que seja possível afirmar a força das diretrizes curriculares, ou aquelas advindas da equipe gestora das instituições de ensino, o poder discricionário do docente ainda é preponderante.

determinadas pelo docente, com pouca abertura para que outras interpretações e problematizações sejam agregadas ou para que se discutam entre todas as atividades e formas de avaliação, terá um potencial reduzido de engajamento e do despertar do sentimento de pertença àquela situação de aprendizagem. Poderá ser considerada, ainda, como uma forma de metodologia ativa e participativa? Ou cai-se no ensino conteudista, sob uma nova roupagem?

Sem o respeito pela autonomia e possibilidades decisórias que caracterizam o aprendente adulto, reduzindo as suas oportunidades de engajamento, como podemos esperar desenvolver a criticidade, a empatia, o interesse pela participação democrática na vida comunitária, a capacidade de pensar complexamente, concomitantemente considerando o quadro mais amplo e as especificidades de uma situação-problema? Estes são aspetos cruciais das metodologias ativas e participativas quando consideradas na sua inteireza epistemológica.

Ainda nesse sentido, quando ignoramos o compartilhamento do poder sobre o processo de aprendizagem retiramos o caráter de atividade humana - como defendido por Leontiev (1978) - que a aprendizagem deveria ter. Reduzimo-la, assim, a um mero que-fazer, empobrecendo drasticamente o desenvolvimento dos aprendentes.

A perspectiva teórica denominada “deep active learning”, é definida por Matsushita (2018, p. 11) como “(...) a aprendizagem que engaja os estudantes com o mundo, como um objeto de aprendizagem, ao mesmo tempo interagindo com outros, e auxilia os estudantes a conectarem o que estão aprendendo com seu conhecimento e experiências prévios, assim como com suas vidas futuras”.⁶ Entendemos que essa definição se aproxima de uma conceituação da aprendizagem enquanto profundamente significativa, isto é; aquela que favorece a atribuição pessoal de sentido àquilo que está sendo aprendido, por parte do sujeito cognoscente. Consideramos que este é um produto da aprendizagem altamente desejável, pois essa atribuição profunda de sentido contrapõe-se à aprendizagem mecânica, superficial, de apreensão de conteúdos ou habilidades curriculares, que, por si, não favorece a transformação, nem a compreensão de mundo e da realidade.

Embora o termo “deep learning” esteja contemporaneamente também associado à inteligência artificial, o seu uso nas teorias educacionais e da aprendizagem remonta à década de 1970, com os estudos de Marton e Säljö (1976) e de Pask (1976), e, mais recentemente, com os estudos de Entwistle (2000). Como ponto comum, estas proposições teóricas tratam dos estilos pelos quais os aprendentes adultos abordam uma nova situação de aprendizagem

⁶ Conforme o original: “(...) learning that engages students with the world as an object of learning while interacting with others, and helps the students connect what they are learning with their previous knowledge and experiences as well as their future lives.”

(privilegiando a compreensão do todo, ou das partes, recorrendo preferencialmente aos meios visuais, cinestésicos ou auditivos, dentre outros) e a forma como adaptam esses estilos aos diferentes contextos onde a aprendizagem ocorre (uso que será dado ao conhecimento, as exigências emocionais, as formas de avaliação, o contexto social, etc.). A análise dessa conjunção aponta algumas características, que presentes nesses estilos e abordagens, se revelam mais favoráveis à efetivação de uma aprendizagem que pode ser considerada significativamente profunda, como anteriormente definido: a. estabelecimento de conexões multidimensionais entre concepções, sentimentos e ideias ao conhecimento previamente construído pelo aprendente; b. identificação e configuração de padrões e de princípios que estejam subjacentes ao tema central da aprendizagem; c. levantamento de evidências e sua verificação com a apreciação geral do conhecimento a ser aprendido; d. criticidade de análise; e. metacognição; e f. motivação, interesse e auto-regulação para ampliar, autonomamente, a exploração do objeto da aprendizagem.

As investigações de Sekita e Mitsumura (2018) sobre as formas que as metodologias ativas e participativas devem assumir para promover a aprendizagem significativamente profunda indicam que é relevante: a. que os aprendentes se sintam envolvidos com o objeto de aprendizagem, para além dos objetivos de aprendizagem, mais gerais, colocados pelo docente; b. que, nesse envolvimento, estabeleçam sentidos entre o que está a ser aprendido e a sua vida pessoal, social e/ou profissional; c. que os aprendentes estejam motivados para transpor o conhecimento para outros contextos além das situações de aprendizagem em si. Os mesmos autores (2018, p. 161), acompanhando a argumentação de Fink (2003), elencam outras formas que as metodologias ativas e participativas devem assumir para favorecer a aprendizagem significativamente profunda: a. que a situação de aprendizagem se direcione para construir conhecimentos fundacionais, ou seja, que impulsionam o desenvolvimento do aprendente, de outras interpretações e construções de significado e de produção de novo conhecimento; b. aplicar o conhecimento tratado numa situação de aprendizagem a outros contextos e eventos; c. favorecer a integração holística entre os saberes do aprendente, do seu grupo social, e daquele a ser aprendido, de modo a fomentar a análise desses saberes, em diferentes contextos e situações; d. preservar a dimensão humana da aprendizagem, encorajando os aprendentes a se consciencializarem dos aspetos que estão presentes numa situação de aprendizagem que sejam importantes para a sua vida pessoal e para a vida em sociedade; e. incentivar uma ética do cuidar, pois, em última análise, é para resguardar a vida e a qualidade do viver que o conhecimento serve; e f. desenvolver a curiosidade epistémica.

Considerações Finais

Expostas as definições, bases epistemológicas e principais correntes contemporâneas das metodologias ativas e participativas, quais são as evidências de que as estratégias e métodos de ensino levados a cabo no âmbito destas metodologias são, de facto, eficazes? Ou seja, de que forma se revelam capazes de promover uma forma diferenciada de ensino, mais apropriada ao desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa/colaborativa, da autonomia do aprendente, das funções cognitivas superiores (entre outras qualificações), presentes nas propostas das metodologias ativas e participativas? Em que pontos fazem avançar a aprendizagem dos adultos, qualitativamente? Quais as suas limitações?

Considerar a eficácia de uma proposição tão ampla - quer em termos conceptuais, quer na diversidade de recursos e estratégias de ensino, como o são as metodologias ativas e participativas -, exige colocar a observação de que tal eficácia será sempre relativa, ou seja; sujeita às particularidades dos contextos em que tais metodologias são (ou foram) aplicadas.

No caminho do desenvolvimento das metodologias ativas e participativas algumas limitações têm sido mais amplamente reconhecidas e debatida, designadamente: a. a exigência na reorganização do espaço-tempo das aulas/atividades de aprendizagem, que nem sempre é favorecida pela rigidez curricular, ou pelos horários de trabalho do docente e dos discentes, a duração dos cursos, a estrutura física das instituições educacionais, geralmente pouco preparadas para a realização de atividades em grupo, por exemplo; b. a carência de recursos didáticos ou de material de suporte (fotocópias, número de obras na biblioteca, etc.) e mesmo de recursos humanos (pessoal de apoio, técnicos de laboratório, etc); c. os sistemas de avaliação, que por norma assumem contornos pontuais e conteudistas, pouco compatíveis com as proposições e atividades das metodologias ativas e participativas, que exigem formas de avaliação continuada, participativa e formativa; d. a dificuldade de romper com estruturas rígidas de poder e de dominação, colocando obstáculos para que os docentes compartilhem o controlo sobre os processos de aprendizagem, e que os discentes se sintam confiantes e pertencentes ao se assumirem corresponsáveis nestes processos; e. a dificuldade de pensar na aprendizagem numa perspectiva emancipatória, para a melhoria da qualidade de vida, e não reduzida à preparação para o mercado de trabalho; e f. a pouca prática de docentes e discentes com o trabalho em grupo, de modo cooperativo/colaborativo, o que, juntamente com o insuficiente desenvolvimento das habilidades socioemocionais - de forma geral pouco trabalhadas nos nossos contextos educacionais -, fragilizam as dinâmicas de realização de

atividades conjuntas, exigindo esforços prévios, por parte dos envolvidos numa situação de aprendizagem, de superar essas barreiras para que as metodologias ativas e participativas sejam mais bem sucedidas.

O estágio atual de desenvolvimento das sociedades urbanas e o modo como estas se mostram dependentes do conhecimento científico modificam os requisitos até então exigidos à formação profissional, em todos os campos. Assim, atualmente, pensar criativa e flexivelmente, solucionar problemas, ter conhecimentos teóricos que possam ser rapidamente aplicados à intervenção na prática, saber trabalhar e pensar em conjunto, gerir conflitos, fazer escolhas e tomar decisões em ambientes pouco estruturados – por serem excessivamente dinâmicos e abertos a um fluxo intenso de informações-, refletir sobre as considerações éticas e morais envolvidas nessas decisões e equilibrar-se emocionalmente perante todos esses desafios são competências essenciais a esta formação, sob pena de formarmos profissionais obsoletos. Muitas das nossas assunções em relação aos processos de ensino-aprendizagem são impactadas por estas necessidades e precisam ser revistas, forçando-nos a modificar concepções teóricas e práticas pedagógicas.

As metodologias participativas e ativas têm vindo a ser internacionalmente vistas como possibilidades de pensar outras estratégias, técnicas, quadros teóricos e recursos instrucionais para uso em contextos educacionais, em especial naqueles que envolvem a formação profissional e o ensino de adultos. O uso destas metodologias tem sido considerado eficaz por inúmeros investigadores, especialmente porque contemplam as exigências de aprendizagens complexas, próprias do cenário profissional e do conhecimento técnico mais profundo, destacando-se por: a. se centrarem no desenvolvimento de competências básicas, como a responsabilidade e a iniciativa de cada estudante (e do grupo) de promover os seus processos de aprendizagem; b. propiciar as bases teóricas para que se criem atividades de aprendizagem generativas, em contextos de aprendizagem autênticos; c. incentivarem alterações nos modos de se avaliar a aprendizagem, o que tem repercussões não só didáticas, mas na própria natureza do conhecimento; e d. afirmar a importância do compartilhamento sociocultural da aprendizagem.

Conquanto as metodologias ativas não se constituam como a resolução para os problemas do ensino de adultos e para a formação profissional - tendo limitações várias, tal como foi refletido no presente trabalho - consideramos importante argumentar a favor das metodologias ativas e participativas no atual cenário educacional. Estas revelam-se uma abertura para repensar as bases do conhecer, do trabalho, e do próprio movimento de

desenvolvimento do aprendente adulto, inclusive do adulto mais velho, que, tendo em conta a extensão da expectativa de vida, coloca outras demandas para os novos perfis de aprendentes.

De ressaltar a necessidade de se ter em mente que o sucesso destas metodologias depende da relação dialética que se estabelece entre metodologias de ensino (e seus materiais, recursos e métodos), docentes e estudantes, na dinamicidade dos seus contextos de vida. É, pois, essencial indagar, continuamente, em que medida - e sob que circunstâncias - professores e estudantes têm modificado as suas percepções sobre o que significa ensinar/aprender, os diferentes modos pelos quais a aprendizagem pode ocorrer, e para quê. Nesse sentido, defendemos que o campo didático-metodológico do ensino-aprendizagem dos adultos deve ser continuamente aprimorado: não para reduzi-lo a uma melhor preparação para a empregabilidade (embora essa também seja uma esfera primordial da vida adulta), mas para melhorar a qualidade de vida nesta etapa do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BAGNALL, R.; HODGE, S. Contemporary adult and lifelong education and learning: an epistemological analysis. *In*: MILANA, M.; WEBB, S.; HOLFORD, J.; WALLER, R.; JARVIS, P. (Eds.). **The palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning**. Palgrave Macmillan, 2018. p. 13-34.

BOUD, D. J. (Ed.). **Problem-based learning in education for the professions**. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia, 1985.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. planalto.gov. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

ENTWISTLE, N. J. Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. **ESRC Teaching and Learning Research Programme, First Annual Conference**, University of Leicester, nov. 2000. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003220.htm>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLASERSFELD, VON E. An introduction to radical constructivism. In: WATZLAWICK, P. (ed.). **The invented reality**. New York: Norton, 1984. p. 17-40.

HUBER, G. Aprendizaje active y metodologías educativas. **Revista de Educación**, p. 59-81, 2008.

ILLERIS, K. **Learning, development and education: from learning theory to education and practice**. The selected works of Knud Illeris. Routledge, 2016.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER; S., ESTRADA; V., FREEMAN, A. **NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2014.

KITCHENS, J. Situated pedagogy and the situationist international: countering a pedagogy of placelessness. **Educational Studies**, v. 45, p. 240-261, 2009.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F. III; SWANSON R. A. **Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona**. Milano: Franco Angeli, 2008.

LAMBERT, B. L.; McCOMBS, N. M. (Eds.). **How students learn: reforming schools through learner-centered education**. Washington, DC: American Psychological Association, 1998.

MARCH, A. Metodologías activas para la formación de competências. **Educatio siglo XXI**, v. 24, p. 35-56, 2006.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning: I-outcome and process. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 01, feb. 2016.

MATSUSHITA, K. (Ed). **Deep active learning: toward greater depth in university education**. Springer, 2018.

MICHAEL, J. Where's the evidence that active learning works? **Advances in physiology education**, v. 30, dez. 2006.

PASK, G. Styles and strategies of learning. **British Journal of Educational Psychology**, 46, p. 128-148, 1976.

PEDLER, M.; BURGOYNE, J. Action learning. In: BRADBURY, H. (Ed.). **The SAGE handbook of action research**. Sage, 2015. Cap. 17.

PIAGET, J. **Genetic Epistemology**. Tradução: E. Duckworth. W.W. Norton & Company, 1971.

PRINCE, M. Does active learning works? A review of the research. **Journal of Engineering Education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, jul. 2004.

SEKITA, K.; MITSUMURA, M. Coursing design fostering significant learning: inducing students to engage in coursework as meaningful practice for becoming a capable teacher. In: MATSUSHITA, K. (Ed.). **Deep active learning: toward greater depth in university education**. Springer, 2018. p. 159-181.

SOUSA, F. C. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. **Revista Moçambros**: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambros.org>>. Publicado em: mar. 2007. Acesso em: 13 mar. 2019.

SHUELL, T. Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, v. 56, n. 04, p. 411-436, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

YEOMAN, P. The material correspondence of learning. *In*: ELLIS, R.; GOODYEAR, P. (Ed.). **Spaces of teaching and learning**: integrating perspectives on research and practice. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd, , 2018. Cap. 06, p. 81-104.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria Luísa Bissoto

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana. E-mail: profamalucosta@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-3928-4357>

Susana Caires

Doutora em Psicologia pela Universidade do Minho. Professora da Universidade do Minho, Braga, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEd). E-mail: caires@ie.uminho.pt

 <http://orcid.org/0000-0002-8670-2163>

Recebido em: 16 de maio de 2019
Aprovado em: 18 de junho de 2019
Publicado em: 01 de outubro de 2019