

CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Data de submissão: 05/02/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Aline Viana de Sousa

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB
<http://lattes.cnpq.br/5360873681531743>

Márcio Farias Barbosa

Mestrando Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional da Universidade de Brasília – UnB
<http://lattes.cnpq.br/5541890554106016>

RESUMO: A educação voltada para o desenvolvimento de competências tem sido considerada uma estratégia para integração teórico-prática, a interdisciplinaridade e a promoção de uma aprendizagem significativa, buscando superar a fragmentação de conteúdos ainda muito presente no âmbito educacional. Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem o objetivo analisar o papel das metodologias participativas no processo de ensino-aprendizagem, com enfoque no desenvolvimento de competências. Para isso, utilizamos uma abordagem qualitativa, recorrendo ao levantamento bibliográfico para a coleta de informações. A perspectiva adota apoiou-se principalmente nos trabalhos de Zabala e Arnau (2010),

Araújo (2017), Veiga (2014) e Macedo (2017). As reflexões suscitadas levam ao entendimento de que as metodologias participativas possuem papel fundamental no desenvolvimento de competências, pois permitem o trabalho colaborativo entre os docentes e os estudantes, além de favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Ademais, evidenciam-se como critérios para as escolhas metodológicas os relacionados: à necessidade de que as aprendizagens sejam significativas; à complexidade da competência e de todo o processo de ação competente; ao caráter procedimental do processo de atuação competente; e às características dos componentes relacionados às competências.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de ensino. Currículo por competências. Processo de ensino-aprendizagem.

CONTRIBUTIONS OF PARTICIPATORY METHODOLOGIES TO DEVELOP COMPETENCES

ABSTRACT: The education that intends to develop competences has been considered a strategy for theoretical-practical integration, interdisciplinarity and

the promotion of meaningful learning, seeking to overcome the traditional school marked by the fragmentation of contents. From that perspective, this work aims to analyze the role of participatory methodologies in the teaching-learning process, with focus on competences development. For such, we have used a qualitative approach, using the bibliographic research in order to collect information. The main theoretical references used to support the research are: Zabala and Arnau (2010), Araújo (2017), Veiga (2014) and Macedo (2017). The reflections pointed out in this work lead to the understanding that participative methodologies play a fundamental role in the development of competences, as they allow collaborative work between professors and students and promotes interdisciplinarity and the contextualization of content. Furthermore, the following criteria for methodological choices are indicated: the need for learning to be meaningful; the complexity of competence and the entire process of competent action; the procedural character that involves a competent action; and the characteristics of the components related to competences.

KEYWORDS: Teaching methodology. Competency-based curriculum. Teaching-learning process.

1 | INTRODUÇÃO

A educação voltada para o desenvolvimento de competências tem sido difundida como uma estratégia para estimular a busca pelo conhecimento, a interdisciplinaridade, a integração teórico-prática e a interação ensino-sociedade (SANTOS, 2011; DELUIZ, 2001). Essa perspectiva busca promover uma aprendizagem significativa, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos diferenciados e auxiliando a interpretação ou a intervenção em situações do cotidiano ou do mundo do trabalho.

Em âmbito nacional, observamos a integração da noção de competência no contexto escolar de forma explícita desde a publicação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN). A partir de então, desenvolver competências tem aparecido como objetivo de diversos níveis e modalidades educacionais, direcionando os processos formativos, por meio de competências a serem alcançadas pelos egressos. Do mesmo modo, os exames de avaliação nacional possuem como objetivo a avaliação de competências e habilidades específicas a serem alcançadas em cada nível educacional.

Diante da integração da noção de competência no contexto escolar, os professores têm buscado metodologias de ensino diversificadas, visando articular os diferentes componentes a serem mobilizados em uma atuação considerada competente. Além disso, trabalhar os conteúdos de forma integrada exige um trabalho colaborativo entre os docentes, de modo que possam partilhar experiências e discutir estratégias para promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos.

No entanto, essa tarefa tem se mostrado bastante desafiadora, uma vez que exige repensar o processo de ensino-aprendizagem e, até mesmo, refletir sobre o que se considera *competência* e quais as implicações dessa abordagem para o contexto escolar. Ademais, dada a tradição escolar marcada pela fragmentação disciplinar e o predomínio

de aulas expositivas, pensar em integrar saberes, recorrendo a estratégias e metodologias diversificadas e ao trabalho colaborativo, exige formação e engajamento dos atores envolvidos.

Nesse contexto, as metodologias participativas podem ser importantes recursos para a troca de experiências e saberes entre os docentes, bem como entre docentes e estudantes, permitindo uma abordagem dialógica e integrada.

Diante disso, este trabalho tem o objetivo de analisar o papel das metodologias participativas no processo de ensino-aprendizagem, considerando os aspectos intervenientes no desenvolvimento de competências. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica sobre o tema, com o objetivo de explicitar os pressupostos teóricos que fundamentam a educação voltada para o desenvolvimento de competências e o papel das metodologias participativas nesse processo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de material já publicado sobre o tema, principalmente livros e artigos científicos, com destaque para os trabalhos de Zabala e Arnau (2010), Araújo (2017), Veiga (2014) e Macedo (2017). A partir dessa investigação, o trabalho divide-se em três momentos. No primeiro, será abordada a conceituação de competência, buscando evidenciar como tem influenciado os processos educacionais em âmbito nacional. No segundo momento, serão apresentados alguns critérios que podem ser utilizados para as escolhas metodológicas, considerando os diferentes tipos de conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem. Já no terceiro momento, será abordado o conceito de metodologias participativas, com exemplificações e análise do seu papel no desenvolvimento de competências no ambiente educativo.

2 | O QUE É COMPETÊNCIA E QUAL A SUA IMPLICAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

A noção de competência no contexto educacional brasileiro aparece em diversos momentos, possuindo como um importante marco a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a qual integrou a noção de competência no direcionamento dos currículos. Na referida Lei, em seu artigo 9º, inciso IV, é disposto que a União em colaboração com estados, distrito federal e municípios estabelecerão “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Com isso, diversas diretrizes e normativos têm explicitado o enfoque no desenvolvimento de competências em todos os níveis de ensino.

O impacto desse direcionamento pode ser observado, dentre outros documentos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que elenca uma série de competências gerais e específicas para a educação básica; nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021), que indica

como critérios para o planejamento e organização dos cursos a identificação de perfis profissionais de conclusão, com o objetivo de desenvolver as competências requeridas pela natureza do trabalho; e nas Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (Parecer CNE/CES nº 583/2001), que dispõe sobre a necessidade de definição das competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas nesses cursos.

Ramos (2001, p. 126) argumenta que essa integração da noção de competência nos processos educativos visa “reorientar as práticas pedagógicas organizadas em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para construções de competências”. Nesse contexto, torna-se essencial compreender o que se entende por competência e como desenvolvê-la.

Em relação à conceituação do termo *competência*, observa-se que tem sido definido no âmbito educacional brasileiro como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Essa definição vai ao encontro do pensamento apresentado por autores europeus, como Zabala e Arnau (2010, p. 27) que definem a competência como “uma intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. Na mesma perspectiva, Le Boterf (2003) considera que uma atuação competente envolve a mobilização de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.) e de recursos do meio (redes de especialistas, redes documentares, bancos de dados e informações, materiais de apoio, etc.), com isso, a competência está no saber combinatório e quanto mais uma pessoa sabe ou pode combinar mais sua competência aumenta.

Assim, podemos considerar a competência como uma intervenção eficaz frente a uma dada situação ou problema, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, um conjunto de recursos, considerando um contexto determinado. Essa noção de competência acarreta alguns desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem, levando os educadores a repensarem suas práticas, de modo que passem a considerar:

os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente com situações-problema; diversificar os meios de ensino; discutir e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo; praticar uma avaliação formativa; encaminhar-se para uma menor compartimentação disciplinar (PERRENOUD, 1999 apud SILVA, 2008, p. 98).

Diante disso, um processo educativo que leve ao desenvolvimento de competências deve considerar a utilização de metodologias diversificadas, que permitam trabalhar os diferentes tipos de conteúdos (factuals, conceituais, procedimentais, atitudinais) envolvidos

em uma atuação competente. Além disso, é importante que as metodologias utilizadas favoreçam o trabalho colaborativo, bem como o pensamento crítico e reflexivo acerca das situações e experiências vivenciadas.

Importante esclarecer que essa abordagem não pressupõe necessariamente o abandono de saberes disciplinares. O que se pretende é uma abordagem *interdisciplinar e contextualizada*, de modo a contribuir para a formação integral dos discentes, a partir da mobilização desses saberes. Esse entendimento gera a necessidade de ressignificação do currículo escolar, uma vez que os conteúdos não devem estar fragmentados, pois tal prática acarreta perda de significação. Essa dinâmica vai de encontro ao que propunha a educação tradicional em que “as disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

A busca pela contextualização e interdisciplinaridade passa a exigir também uma postura diferenciada dos docentes, implicando no trabalho integrado na aproximação dos conteúdos escolares de situações próximas à realidade dos estudantes. Além disso, o papel do estudante passa a ser diferente, tornando-se responsável por promover sua aprendizagem e não apenas receber e reproduzir o que lhe é transmitido.

Destaca-se nesse contexto que as competências não possuem conteúdo próprio, uma vez que os saberes a serem mobilizados por elas podem variar de acordo com o resultado desejado. Isso gera a necessidade de articulação dos conteúdos de uma ou mais disciplinas, considerando as demandas dos contextos de aplicação. Com isso, para cada competência a ser desenvolvida é necessário analisar o componente curricular que possui conteúdos de aprendizagem relacionados. A partir dessa análise, será possível perceber que alguns conteúdos possuem caráter disciplinar, mas que outros dependem de mais de uma disciplina (interdisciplinar) ou que não estão sustentados por nenhuma disciplina específica (metadisciplinares) (ZABALA; ARNAU, 2010).

Diante disso, é importante observar que muitos recursos envolvidos em uma atuação competente possuem características metadisciplinares, sobretudo no que se refere a competências ligadas à formação integral da pessoa. Essa situação tem sido um grande desafio para educadores, dada a tradição escolar fortemente organizada considerando a separação de conteúdos em disciplinas específicas. A esse respeito, Macedo (2017) nos apresenta a seguinte reflexão:

Podemos verificar nos argumentos que tomam as competências como uma ampliada e dialética possibilidade formativa, uma crítica às fragmentações encontradas nos currículos pautados na disciplinarização, assim como no que concerne aos processos reducionistas nos quais, muitas vezes, essa mesma disciplinarização reduz a formação a aspectos insulares do conhecimento sistematizado. Ademais, a proposta de formação por competências critica as formações que privilegiam o abstracionismo, que esquece que se aprende para se inserir de forma competente e cidadã na sociedade do presente e enfrentar seus desafios (MACEDO, 2017, p. 98).

Considerando o caráter globalizador do currículo voltado para o desenvolvimento de competências, os conteúdos com características metadisciplinares exigem que o desenho curricular e as metodologias adotadas permitam refletir e estudar sobre esses conteúdos de forma contínua no processo educativo. Importante observar que esses conteúdos são principalmente de caráter atitudinal e procedimental. Com isso, deve-se considerar como os procedimentos e atitudes são aprendidos, para que seja possível avaliar quais as melhores estratégias e metodologias a serem utilizadas.

A esse respeito, entende-se que conteúdos procedimentais, como trabalhar em equipe, classificar, observar, calcular aprende-se realizando ações correspondentes: trabalhando em equipe, classificando, observando, calculando. Os conteúdos atitudinais, por sua vez, são aprendidos mediante a participação em experiências nas quais o elemento afetivo é determinante. A aquisição de autonomia moral, por exemplo, passa pelo estudo de situações de conflito e pela reflexão, além do posicionamento pessoal em relação ao comportamento desejável. Dadas as características dos conteúdos atitudinais e procedimentais, é desejável que sejam trabalhados em situações de aprendizagem diversas, observando as necessidades de sequenciamento e progressão das atividades, bem como de auxílio aos estudantes (ZABALA; ARNAU, 2010).

Isso posto, observa-se que a abordagem educacional voltada para o desenvolvimento de competências pretende superar a compartimentalização do saber em disciplinas, buscando contemplar aspectos globalizadores que abranjam a complexidade das situações que os educandos irão se deparar em seu cotidiano. Para isso, é fundamental recorrer a metodologias que favoreçam e estimulem a participação dos estudantes, evidencie a contextualização e contemple vivências e práticas. Com isso o papel das metodologias participativas no processo de ensino-aprendizagem mostra-se fundamental.

3 | DESAFIOS ENVOLVIDOS EM ESCOLHAS METODOLÓGICAS VOLTADAS AOS DIFERENTES TIPOS DE CONTEÚDOS

Diante da diversidade e instabilidade existente no contexto escolar, a definição das metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem nem sempre requer apenas o planejamento docente. As escolhas metodológicas geralmente envolvem fatores que fogem à simples decisão desse profissional, tais como: disponibilidade de recursos materiais, perfil dos discentes, tempo disponível para o trabalho pedagógico, tipos de conteúdo a serem trabalhados, dentre outros fatores.

No entanto, quando se pretende desenvolver competências, as escolhas metodológicas mostram-se fundamentais, uma vez que mobilizar diversos recursos/ conteúdos envolvidos em uma atuação competente requer a utilização de estratégias diversificadas e um trabalho colaborativo no contexto escolar.

O termo *metodologia* é entendido como “estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade” (MANFREDI,

1993). Uma metodologia de ensino, por sua vez, “busca imprimir um dado norteamento, fundado numa orientação que envolve a totalidade do processo de ensino, buscando, através dele, racionalidade e operacionalização, o que implica, necessariamente, em recusa à improvisação” (ARAÚJO, 2017, p. 20). Nesse sentido, escolher uma metodologia requer planejamento docente, bem como conhecimento do contexto e implicações de sua atuação, sendo um processo complexo que exige reflexão e preparo.

No que se refere ao desenvolvimento de competências, os docentes podem se deparar com desafios diversos, gerando a necessidade de repensarem suas práticas e romper paradigmas ainda muito arraigados na tradição escolar.

A dificuldade do ensino das competências deve-se não somente a sua complexidade inerente às fases e aos componentes de uma ação competente, mas também especialmente pela forma de ensiná-las, pois implica atividades muito distantes da tradição escolar. [...] Uma tradição baseada na transmissão verbal e na reprodução, mais ou menos literal, do aprendido em provas convencionais não ajuda, de nenhuma maneira, a proceder sob critérios nos quais as características diferenciais de cada um dos alunos são as peças-chave para a aprendizagem das competências. Dessa forma, ter como ponto de partida os conhecimentos prévios, considerar as motivações e interesses pessoais, oferecer desafios e ajuda conforme as reais possibilidades de cada um dos alunos, avaliar considerando o papel da autoestima com vistas a poder seguir motivado para o estudo, etc., não fazem parte do saber fazer da maioria dos profissionais do ensino. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 115).

Esse desafio de superação da tradição escolar, ainda muito voltada para a transmissão de conteúdo, leva a uma busca dos profissionais da educação por seu autoaprimoramento com enfoque em estratégias e metodologias mais adequadas a cada situação de aprendizagem. Ademais, considerando o cenário contemporâneo onde o acesso à informação não carece da transmissão de conteúdo pelo docente, tem sido cada vez mais desafiador integrar as novas tecnologias e conhecimentos diversos que os estudantes trazem para a sala de aula às metodologias de ensino utilizadas.

Nesse cenário, repensar as escolhas metodológicas torna-se essencial. Embora o desenvolvimento de competências leve à utilização de estratégias diversificadas, não existe uma metodologia única ou um método considerado mais correto. O importante é que as escolhas metodológicas sejam claras para os docentes e discentes, podendo ser utilizados alguns critérios para a decisão:

Os relacionados à necessidade de que as aprendizagens sejam o mais significativa possível.

Os relacionados a própria complexidade da competência e, especialmente, de todo o processo de atuação competente.

Os relacionados ao caráter procedimental do processo de atuação competente.

Os relacionados às características dos componentes das competências (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 144).

Dada a relevância dos quatro critérios indicados por Zaballa e Arnau (2010) para as escolhas metodológicas, torna-se importante compreender cada um deles.

No que se refere à aprendizagem significativa, vale pontuar a teoria de David Ausubel (1918-2008), que contribuiu para o distanciamento do ensino tradicional, onde o conhecimento se apresentava abstrato, descontextualizado e pouco motivador. Para Ausubel (2003), em uma aprendizagem significativa, o aluno relaciona substancialmente as novas informações aos seus conhecimentos e experiências anteriores, apresentando nova dinâmica ao processo ensino-aprendizagem. Dito de outra forma, uma aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. A informação nova interage com uma estrutura de conhecimento específico denominada subsunçor, que pode se apresentar de diversas formas: por meio de conceitos, símbolos, imagens, modelos mentais, etc. Esses subsunçores irão servir de ancoragem para a aprendizagem de novas informações (MOREIRA, 2012).

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

Assim, para que um conteúdo se torne relevante, o processo de ensino-aprendizagem precisa estimular o conflito cognitivo e atividade mental do estudante, de modo que possa estabelecer relações entre os conteúdos abordados e suas competências prévias. Ademais, uma aprendizagem será significativa quando for possível sua aplicação em contextos diferenciados, ajudando a melhorar a interpretação ou a intervenção em todas as situações em que se fizerem necessárias, indo além da memorização compreensiva (ZABALA; ARNAU, 2010).

Outro ponto importante a se considerar é o nível de desenvolvimento do discente e a utilização de estratégias para fomentar atitudes favoráveis em relação ao seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se importante o papel do professor na seleção de conteúdo e materiais que despertem o interesse dos estudantes, considerando os conhecimentos que já possuem e o contexto em que vivem. Em relação a isso, cabe salientar que o cérebro não tem capacidade de processar tudo que chega a ele, por isso faz seleção daquilo que considera relevante, daquilo que faz sentido no contexto em que vive o indivíduo, que tem ligações com o que já é conhecido, que atende a expectativas ou que seja estimulante e agradável (COSENZA; GUERRA, 2011). Com isso, é primordial que o conteúdo a ser estudado seja reconhecido pelos estudantes como importante.

Em relação à complexidade, é importante observar que uma atuação competente implica conhecer os recursos (conteúdos factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais)

necessários para um bom desempenho em diferentes situações complexas e ao mesmo tempo saber aplicá-los em função das características específicas de cada situação. Isso exige desenvolver um pensamento reflexivo e aprender a analisar e interpretar situações próximas à realidade. Para isso, é importante que os conteúdos de aprendizagem sejam estruturados em função da realidade, contemplando os diversos fatores que nela intervêm e evitando simplificações (ZABALA; ARNAU, 2010).

Já o caráter procedimental está relacionado ao saber-fazer, envolvendo o domínio de habilidades prévias de interpretação/compreensão da situação estudada em toda a sua complexidade. Isso implica em identificar os procedimentos ou questões que intervêm em uma ação eficaz; reconhecer as informações relevantes para a resolução dos problemas propostos; revisão dos esquemas de atuação aprendidos; análise da informação disponível para cada um dos esquemas; consideração das variáveis reais e de sua incidência nos esquemas aprendidos; e aplicação do esquema de atuação de forma adequada, integrando os fatos, os conceitos, os procedimentos e as atitudes que integram as competências (ZABALA; ARNAU, 2010). Essa abordagem sugere repensar as dinâmicas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, contemplando metodologias que permitam abarcar situações significativas e funcionais, de modo que o procedimento e esquemas de atuação possam ser utilizados quando necessários.

Em relação às diferentes características dos componentes mobilizados em uma atuação competente, é importante perceber que para aplicar um esquema de atuação é necessário ter aprendido os componentes que precisam ser mobilizados (relacionados a diferentes tipos de conteúdo), seja de forma parcial ou integrada. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser direcionado de acordo com as características desses componentes.

Os conteúdos factuais, por exemplo, possuem caráter descritivo e concreto, como: nomes, datas de acontecimentos, fórmulas matemáticas, símbolos, códigos, categorias, classificações, etc. Esses conteúdos são aprendidos por meio da compreensão de um conceito associado, podendo ser utilizado em uma atuação competente até mesmo pela reprodução literal.

Os conteúdos conceituais, por sua vez, possuem caráter abstrato, os quais exigem compreensão. Dentre exemplos de conceitos estão: densidade, função, sujeito, demografia, potência, acordo, etc. Esse tipo de conteúdo é aprendido quando é possível utilizá-los para a interpretação, a compreensão ou a exposição de um fenômeno ou de uma situação, ou ainda quando é plausível situar os fatos, os objetos ou as situações reais no conceito que os inclui.

Já os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, ou seja, dirigidas à obtenção de um objetivo, tais como: ler, calcular, desenhar, classificar etc. Os conteúdos procedimentais são aprendidos por meio de um processo de exercitação tutelada e refletida a partir de modelos científicos. O processo de aprendizagem é reforçado

com a aplicação do que foi aprendido em contextos diferenciados para que seja mais útil na medida em que possam ser utilizados em situações nem sempre previsíveis.

Por fim, os conteúdos atitudinais abarcam valores, atitudes e normas, sendo constituídos por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e atitudes (ações e declarações de intenção). As atitudes são aprendidas a partir de modelos ou por meio de vivências continuadas em contextos com implicações afetivas. Desenvolver atitudes supõe o conhecimento e a reflexão sobre os modelos plausíveis, análise e valorização das normas, apropriação e elaboração de conteúdo, implicando em uma análise de fatores positivos e negativos, a tomada de posição e uma revisão da própria atuação (ZABALA; ARNAU, 2010).

Considerando que cada tipo de conteúdo exige estratégias de ensino diferentes, torna-se fundamental a utilização de metodologias diversificadas. Nesse sentido, as metodologias participativas tornam-se importantes meios dos quais os docentes podem dispor, cabendo tecer algumas considerações sobre essa abordagem.

4 | METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO UM IMPORTANTE RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Dentre as matrizes pedagógico-metodológicas que mais se destacaram no Brasil estão: a tradicional, a ativa (escolanovista), a tecnicista, a libertadora e a histórico-crítica. As três primeiras estão centradas em um dos polos que envolvem o ensino e a aprendizagem, ou seja, na hegemonia do professor (tradicional), na do aluno (escolanovista), ou na da técnica (tecnicista). Já as pedagogias libertadora e histórico-crítica não estão situadas em tais polos, uma vez que possui como fundamento a problematização da realidade, a interlocução entre professor e aluno, a prática social, a relação entre educação e política dentre outros aspectos. Assim, entende-se que as perspectivas libertadora e histórico-crítica aproximam-se do pressupostos que sustentam a utilização de metodologias participativas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estas privilegiam o papel do estudante e do professor, considerando o contexto em que esses sujeitos estão inseridos (ARAÚJO, 2017).

Observa-se que o movimento das metodologias ativas surge contrapondo-se às práticas da escola tradicional na qual o estudante era estimulado a aprender respostas já conhecidas, o que limitava o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a capacidade de análise e de resolução de problemas. Nessa abordagem, o docente era considerado detentor do conhecimento em determinada área e sua função era repassá-lo ao aluno de forma sequenciada e linear. Em consequência, esperava-se do discente uma atitude passiva em seu processo educacional, o que mudaria caso ele ascendesse ao nível universitário onde lhe era permitida alguma reflexão.

Nesse contexto, as metodologias ativas são vistas no âmbito teórico educacional

escolanovista como promotoras de experiências significativas, colocando o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Nessas metodologias, a pessoa que aprende age de uma maneira consciente e ativa para estabelecer o que vai aprender. No entanto, algumas críticas têm sido direcionadas às metodologias ativas, por seu aspecto psicologizante e por secundarizar o ensino, do qual o professor era o protagonista (ARAÚJO, 2017).

Com isso, entre o final dos anos 50 e início dos anos 80, a participação tomou lugar nas discussões pedagógicas no Brasil, indo de encontro a alguns pressupostos da metodologia ativa. Ao passo que no ensino tradicional o aluno era um receptor de conteúdo, possuindo um lugar passivo no processo educacional, na pedagogia ativa ele passa a promover sua aprendizagem, adotando uma postura ativa. Já na perspectiva participativa o ensino e a aprendizagem são considerados interdependentes, não havendo privilégio ao papel do professor ou do aluno, uma vez que “a prática social se põe como elo que assume a prerrogativa de promover e sustentar o processo de ensino-aprendizagem” (ARAÚJO, 2017, p.44).

Assim como ocorre com a perspectiva ativa, a perspectiva participativa também considera as dimensões biológica e psicológica do educando como relevantes para o processo educativo. No entanto, essa abordagem compreende que apenas essas dimensões não são suficientes para abarcar a complexidade do fenômeno educativo. Dessa forma, as metodologias participativas são conceituadas do seguinte modo:

[...] a metodologia participativa se fundamenta nos processos de intercâmbio (de conhecimentos, experiências, vivências, sentimento, etc.), de resolução colaborativa de problemas e de construção coletiva de conhecimentos que se propiciam entre os sujeitos que compõem o grupo (NOGUERO, 2007, p.93 apud VEIGA, 2014 p. 306).

Assim, a participação, a colaboração, o compartilhamento e a cooperação são essenciais nas metodologias participativas (ARAÚJO, 2017). A participação enfatiza a importância da atividade, da ação, de fazer e principalmente de experimentar a partir de situações-problemas, ou seja, com base prioritariamente nas necessidades das pessoas e da comunidade que ela pertence.

Bordenave (1983, p. 11), referindo à importância e à necessidade da participação, ressalta que “nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais”. Participar é inato ao ser humano, seja na família, na comunidade, nas relações de trabalho, assim como em seu processo educativo. Segundo esse autor, a participação tem duas bases: uma afetiva, uma vez que temos prazer em realizar atividades com o outro; e outra instrumental, tendo em vista que ao realizar atividades com outra pessoa elas se tornam mais eficazes e eficientes (BORDENAVE, 1983).

No que se refere ao desenvolvimento de competências, ao lado da participação devem estar o destaque aos contextos e às situações reais que os estudantes encontram em seu cotidiano. Isso porque a competência envolve a iniciativa, o trabalho em equipe

e a capacidade de realizar análises voltadas para a identificação, o planejamento e a proposição de soluções a problemas. Com isso, as metodologias precisam estimular a busca de soluções e o favorecimento da autonomia do estudante, além de sua própria determinação para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Partido dessa perspectiva, dentre as metodologias participativas que ganham destaque no currículo por competências está a Aprendizagem Baseada em Problemas que procura estimular a comunicação interpessoal, o protagonismo e a participação do estudante e do grupo, para refletir criticamente, argumentar, decidir e resolver problemas, por meio de técnicas didáticas diversificadas (VEIGA, 2014). Essa metodologia é baseada no “estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos de forma reflexiva e tensionada por problemas concretos” (MACEDO, 2017, p. 102).

O uso dessa metodologia tem gerado possibilidades tendo em vista que aprender a resolver problemas, ter responsabilidade e tomar parte ativa no processo de construção do conhecimento é fundamental para a docência construída pelo professor (VEIGA, 2014):

A Aprendizagem Baseada em Problemas é a alternativa de ensino-aprendizagem em que os estudantes se deparam inicialmente com um problema, que é sucedido por uma investigação em um processo de aprendizagem centrado no estudante. É uma metodologia participativa e colaborativa de ensino-aprendizagem, que transfere o papel central do professor como transmissor de conhecimentos para o estudante, considerado o ator principal na construção de seu aprendizado. Os estudantes trabalham com os problemas em pequenos grupos, sob a supervisão de um tutor (VEIGA, 2014, p. 307).

Nessa metodologia, o papel docente passa a ser de mediador, orientador, facilitador para que o estudante possa construir o conhecimento. Além disso, a solução colaborativa de problemas permite que os professores organizem as teorias de forma colaborativa e o trabalho conjunto entre docentes e estudantes (VEIGA, 2014).

O método de projetos é outra proposta de trabalho curricular integrado, formulado em 1918, por Kilpatrick, baseava-se na ideia de que a educação tradicional desconsiderava a função socializadora das propostas curriculares. A realização de projetos passou a ser uma alternativa para essa situação, pressupondo a seleção de quatro passos: decisão do propósito do projeto; elaboração de um plano para sua resolução; execução do plano projetado e julgamento do trabalho realizado (SANTOMÉ, 1998). Entende-se que “integrar conhecimentos e pensá-los com as realidades contextualizadas é o cerne da proposta curricular por projetos. Ou seja, possibilitar que o conhecimento seja experienciado de forma globalizada e relacional” (MACEDO, p. 105). Ademais, os projetos possuem o potencial de desenvolver a consciência e a compreensão dos estudantes sobre sua própria aprendizagem (MACEDO, 2017).

O ponto de partida do projeto é a escolha do tema, que pode pertencer ao

currículo oficial, surgir de uma experiência, da indicação dos alunos ou do professor, da observação de um fato da atualidade, de questões pendentes em outros projetos, dentre outros (HERNANDEZ, VENTURA, 1998 apud MACEDO, 2017). Em seguida, busca-se estabelecer o objeto de investigação, as perguntas a que se deve responder. E mais, a atividade docente precisa especificar qual o motivo reitor do conhecimento e estabelecer ligações que permitam que o projeto vá além de processos informativos e instrumentais e possam ser aplicados a outro problema ou situação. Feito isso, é importante prever nos projetos pedagógicos os conteúdos que serão abordados, de modo a encontrar algumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto (MACEDO, 2017).

As atividades práticas também são enfatizadas no desenvolvimento de competências, por permitirem a mobilização dos recursos obtidos na formação. No entanto, os momentos de prática não podem ser encarados como meros momentos de aplicação da teoria, mas devem levar à seleção e à combinação do que foi aprendido para realizar diversas atividades ou projetos em contextos particulares (LE BOTERF, 2003).

Além dessas propostas, muitas práticas podem ser utilizadas, como a realização de um ensaio com especificações prévias sobre o conteúdo, uma pesquisa bibliográfica, trabalhos que envolvam diferentes atividades como entrevistas, análises estatísticas, comparação de diferentes grupos ou abordagens, elaboração de mapas conceituais, etc. Ou seja, podem ser utilizadas situações que permitam tanto ao professor como os alunos promoverem o desenvolvimento de suas competências, considerando o domínio do conhecimento e a participação. Além disso, o desenvolvimento de determinadas competências intelectuais e psicomotoras, os valores e atitudes envolvidas, bem como sua vinculação com o perfil esperado do discente, precisam ser observados. Desse modo, a escolha metodológica vai depender, especialmente, dos tipos de conteúdo a serem trabalhados, das competências a serem desenvolvidas e dos contextos de atuação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos no decorrer deste trabalho, a abordagem educacional voltada para o desenvolvimento de competências tem sido amplamente difundida em âmbito nacional. Com essa perspectiva, intenciona-se superar a compartimentalização do saber em disciplinas, contemplando aspectos globalizadores que abarquem a complexidade das situações que os educandos irão se deparar em seu cotidiano, além de promover aprendizagens significativas.

As considerações realizadas mostram que pensar em desenvolver competências pressupõe uma reflexão sobre as implicações que a noção de competência representa para o processo educacional. Como principal aspecto, observa-se que uma atuação competente envolve a mobilização de diferentes saberes (conteúdos factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais) e cada um deles exige estratégias diferenciadas para o seu

desenvolvimento.

Nesse contexto, as metodologias participativas possuem papel fundamental, pois permitem trabalhar os conteúdos de forma integrada, oportunizando a colaboração entre os docentes e os estudantes, além de favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Essas metodologias buscam evidenciar a interdependência entre o ensino e a aprendizagem, atribuindo igual importância ao protagonismo do discente e do docente, considerando a prática social desses atores, suas aspirações e os contextos histórico e social em que se inserem.

Além disso, ficou evidenciado que, embora não exista uma metodologia considerada mais adequada para o desenvolvimento de competências, podem ser utilizados alguns critérios para as escolhas metodológicas, como a necessidade de que as aprendizagens sejam significativas, bem como a complexidade e as características dos diferentes tipos de conteúdo envolvidos em uma atuação competente.

Adicionalmente, as perspectivas apontadas indicam que as metodologias participativas permitem experiências motivadoras e significativas, a promoção do pensamento crítico e a tomada de decisões. Da mesma forma, elas envolvem a participação em processos nos quais o diálogo, a discussão em grupo e a cooperação são centrais para definir e negociar os rumos da experiência de aprendizagem. Nesse processo, ressalta-se o importante papel do professor na proposição de desafios relevantes que favoreçam a reflexão e o pensamento crítico do estudante em relação ao contexto histórico e social em que vive e suas possibilidades de intervenção.

As reflexões aqui expostas levam ao entendimento que o processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências envolve comportamentos complexos, abrangendo os assuntos de forma global, valorizando a capacidade de tomar decisões, de argumentar, de propor soluções, de usar o conhecimento em situações concretas, ou seja, de desenvolver a capacidade de pensar e agir. Nesse sentido, as metodologias participativas podem ser fortes aliadas para o desenvolvimento de competências no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Da Metodologia Ativa à Metodologia Participativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Metodologia Participativa e as Técnicas de Ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV 2017. p. 17-54.

AUSUBEL, David Paul (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, pp. 19-23, 6 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001. Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 29 de out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 29 dez. 2020.

COCENZA, Ramon . M.; GUERRA, Leonor. B. **Neurociência e educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. Bol Técnico Senac, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em : 01 jan. 2021.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia de Ensino**: diferentes concepções. Campinas/SP: F.E. UNICAMP, Mimeo, 1993, 6p

MOREIRA, Marco Antonio. **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 20/11/2021

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Wilton Silva dos. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, Mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Corte, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência na Educação Superior e suas Articulações com a Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. In: **Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores**, UniCEUB, Livro 2, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.