

Metodologias ativas e internacionalização¹

Pédagogies actives et internationalisation

Active pedagogy methodologies and internationalization

Anas Zaytouni²

Haute Ecole Francisco Ferrer

Resumo: Historicamente, as escolas que se auto-denominavam “escolas em metodologias ativas” alimentavam a esperança de promover a emancipação das classes trabalhadoras e, assim, contribuir para o acesso à educação de qualidade para todos, sendo capaz de transformar as sociedades humanas. Ao longo do tempo, estas escolas investiram em novos meios educativos para agora serem implantadas em contextos sociopolíticos mais heterogêneos. Nesse sentido, o projeto original de democratização parece dar lugar a desvios de inspiração neoliberal, suspeitos de favorecer uma forma de adequação às expectativas da economia de mercado. Esta tendência parece fazer parte de um processo de internacionalização mais global. É neste contexto que compartilhamos nossas reflexões como profissionais sobre esse fenômeno de internacionalização das metodologias ativas, discutindo a criação do primeiro curso universitário de formação continuada destinado a professores em exercício: o certificado universitário em metodologias ativas. Este certificado, que terá uma expansão extra-europeia em breve, pretende responder a uma necessidade de posicionamento institucional que seja ao mesmo tempo ético, solidário e humanista.

Palavras-chave: Metodologia ativa; Internacionalização; Engenharia pedagógica; Formação de professores; Sistema educacional belga.

Résumé: Historiquement, les écoles se revendiquant des pédagogies actives nourrissaient l'espoir de promouvoir l'émancipation des classes populaires et de contribuer ainsi à l'accès à une éducation de qualité pour tous, susceptible de transformer les sociétés humaines. Au fil du temps, ces écoles ont investi de nouveaux environnements éducatifs pour se déployer désormais dans des contextes sociopolitiques plus hétérogènes. Ce faisant, le projet de démocratisation originel semble peu à peu céder sa place à des dérives d'inspiration néolibérales soupçonnées de favoriser une forme d'adéquationnisme avec les attendus de l'économie de marché. Cette tendance semble s'inscrire dans un processus d'internationalisation plus global. C'est dans ce contexte que nous partageons l'état de nos réflexions de praticien sur ce phénomène d'internationalisation des pédagogies actives en évoquant la création du premier cursus de formation continuée universitaire destiné aux enseignants en exercice : le certificat universitaire en pédagogies actives. Un certificat dont la prochaine expansion extra-européenne vise à répondre à un besoin de positionnement institutionnel à la fois éthique, solidaire et humaniste.

Mots-clés: Pédagogie active; Internationalisation; Ingénierie pédagogique; Formation des enseignants; Système éducatif belge.

¹ Tradução por Joiciane Aparecida de Souza. Email : joiciane.desouza@he-ferrer.eu

² Doutorado em sociologia da educação, Diretor do departamento de pedagogia da Haute École Francisco Ferrer (HEFF), Bruxelas, Bélgica. E-mail: anas.zaytouni@he-ferrer.eu; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0041-172X>.

Abstract: Historically, schools that claimed to have active methodologies fostered the hope of promoting the emancipation of the working classes and, thus, contributing to access to quality education for all, being capable of transforming human societies. Over time, these schools invested in new educational environments to now be implemented in more heterogeneous sociopolitical contexts. In this sense, the original democratization project seems to give way to neoliberal-inspired drifts, suspected of favoring a form of adaptation to the expectations of the market economy. This trend appears to be part of a more global internationalization process. It is in this context that we share our reflections as professionals on this phenomenon of internationalization of active pedagogy methodologies, discussing the creation of the first university continuing education course aimed at practicing teachers: the university certificate in active pedagogy methodologies. This certificate, which will soon have an extra-European expansion, aims to respond to a need for institutional positioning that is at the same time ethical, supportive and humanistic.

Keywords: Active methodology; Internationalization; Pedagogical engineering; Teacher training; Belgian educational system.

Recebido em: 30 de agosto de 2023

Aceito em: 11 de janeiro de 2024

Introdução

As metodologias ativas ou alternativas, dependendo do nome escolhido, estão em alta. Também conhecidas pelo termo “métodos ativos”, elas abrangem na verdade, um vasto subconjunto de princípios, práticas e doutrinas educacionais de variadas inspirações filosóficas. Entre os precursores deste movimento que reúne psicólogos, filósofos, mas também educadores, podemos citar as primeiras figuras históricas como Rousseau e sua educação libertária ou mesmo Pestalozzi. Pensadores cuja influência foi mantida.

Mais perto de nós, no início do século XX, as metodologias ativas/alternativas conheceram um desenvolvimento mais significativo, sob a influência de pioneiros como Ferrière, Decroly, Claparède, Cousinet, Freinet, mas também Montessori ou Waldorf na Europa, bem como Dewey, Neill, Kilpatrick, Parkhurst e Washburne (auto-aprendizagem) nos Estados Unidos e no mundo anglo-saxão, sem pretender ser exaustivo.

Implantadas num sistema educacional belga caracterizado pela sua lógica de quase mercado e pelas desigualdades escolares que ele oculta e perpetua, as metodologias ativas/alternativas estão se expandindo na oferta escolar contemporânea. Elas afirmam serem as guardiãs das intenções de seus fundadores, ou seja, a emancipação das classes trabalhadoras através do acesso a uma educação de qualidade, e estão agora implantadas em contextos sociológicos mais heterogêneos, tanto na Bélgica quanto em todo o mundo.

Estas novas áreas de experimentação das metodologias ativas/alternativas são algumas vezes apoiadas por projetos de pesquisa realizados em conjunto com universidades interessadas na transposição destes diferentes modelos em ecossistemas sociológicos diferentes daqueles em que essas metodologias apareceram.

Educação, um bem universal

A educação é um bem universal que continua distribuído de forma desigual. Esta afirmação parece quase um truísmo. De fato, quando examinamos os objetivos estratégicos prioritários ligados ao desenvolvimento sustentável decretados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, um deles visa explicitamente, até 2030, “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.”

Este objetivo ambicioso, que podemos adivinhar ser mais uma utopia social do que um projeto concreto, serve, no entanto, atualmente de guia para planos estratégicos internacionais em termos de educação e formação. Planificações que estão sujeitas a gestões supranacionais que constituem manifestações concretas dos processos de implementação de novas políticas educativas.

In fine, o objetivo subjacente destas formas de regulamentação pós-burocráticas consiste em valorizar o capital humano dos indivíduos para fins diversos. Um capital humano que a economia da educação estabeleceu que seu aumento estava estreitamente correlacionado com o desenvolvimento econômico e o crescimento de um país, particularmente através do seu produto interno bruto.

A educação é, portanto, um bem universal, mas as políticas educativas que deveriam funcionar para a sua difusão não estão todas marcadas pelo filantropismo, longe disso. Reivindicar esta forma de universalidade continua a ser, na verdade, uma ilusão.

No entanto, este ideal constitui ainda uma aspiração social legítima das pessoas e um desafio eminentemente característico da complexidade das sociedades modernas, tal como descrito por Edgar Morin no seu Pensamento Complexo.

Num contexto de mudanças permanentes, agravado pelos efeitos de uma globalização que torna os sistemas educativos permeáveis (vulneráveis?) às contingências sociopolíticas e ambientais, o acesso a uma educação de qualidade para todos permanece até hoje muito desigual, dependendo da região do mundo onde nascemos. Somos forçados a constatar que subsistem desigualdades socioculturais significativas que têm efeitos nefastos sobre a coesão social. Citemos como ilustração as disparidades ligadas ao gênero, às filiações etnoculturais, às identidades

sexuais, às confissões religiosas, aos locais de residência, às nacionalidades ou mesmo ao estatuto relativo ao direito de residência e às situações de deficiência (UNESCO, 2021).

Estas disparidades são ainda agravadas pela emergência de uma nova ordem educacional mundial (Laval e Weber, 2002) cujos efeitos diretos podem ser vistos cada vez mais de forma aguda sobre os determinismos sociais. A mudança neoliberal no campo da educação iniciada no final da década de 1980 gerou um declínio gradual do monopólio do Estado sobre as questões socioeducativas e o aparecimento de uma variedade de atores, internacionais, supranacionais e privados (Au et Ferrare, 2015; Ball, 2012).

Desde então, os sistemas educativos nacionais tornaram-se locus de expressão de diversas reformas sociopolíticas de inspiração neoliberal (Gulson, 2011; Jahnke *et al.*, 2019; Giband *et al.*, 2020), enquanto os Estados se consideram ainda mais avaliados e colocados em competição do ponto de vista de seus respectivos desempenhos escolares (Chatel, 2013).

Fazendo eco aos recentes trabalhos sobre a neoliberalização dos sistemas educacionais e as repercussões socioespaciais deste processo em diferentes escalas (Cucchiara, 2013; Audren, 2015; Giband et al. 2020; Nafaa, 2021), notamos que esta neoliberalização da educação e da formação, também pode ser observada através de processos insidiosos de privatização, ainda mais quando concentramos a análise sobre uma série de missões historicamente delegadas às escolas públicas (acompanhamento e remediação das dificuldades de aprendizagem).

Uma outra manifestação concreta desse fenômeno global diz respeito à integração crescente de lógicas do mercado de inspiração gerencial no campo socioeducativo. Elas estão invadindo a esfera da educação em aspectos ligados à avaliação (de cursos, alunos e professores) e à *qualidade* estabelecida como a nova ordem padrão.

Estas grandes tendências também fazem parte de um paradigma de maior responsabilização derivado das lógicas de *accountability* anglo-saxônicas. Estas dizem respeito sobretudo ao ensino superior, mas também ao ensino obrigatório (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), abrangendo, portanto, de forma transversal todos os níveis do sistema educativo. Numerosos trabalhos científicos, oriundos principalmente da sociologia crítica e das ciências da educação, concentraram-se recentemente sobre estas transformações (Félouzis *et al.*, 2013). Contudo, estes estudos falham algumas vezes devido à falta, por um lado, de dados dos setores da educação pública e privada, e por outro lado, por uma divisão de níveis de análise que distinguem o ensino infantil, fundamental, médio e universitário. E a perspectiva crítica dos trabalhos sobre os países do Norte e do Sul é ainda mais rara na literatura científica específica ainda emergente (Giband *et al.*, 2020). Esses vieses metodológicos não contribuem para uma compreensão sistêmica do fenômeno e fogem a

certas dimensões interdependentes. Além disso, essas pesquisas permanecem relativamente pouco focadas na análise dos espaços territoriais afetados por estas profundas transformações. Tais espaços continuam a ser vistos, na maioria das vezes, como contextos contingentes e não como territórios reais estruturados em torno, dentre outras mas não apenas, de uma oferta educativa. Esta constatação é corroborada por vários trabalhos que combinam a sociologia da educação e a antropologia urbana sobre as questões da segregação escolar (Felouzis, 2013).

Este artigo insere-se no tema da internacionalização de determinados paradigmas educativos e mais precisamente na crescente implementação de metodologias ativas. A sua originalidade consiste em tentar estabelecer uma perspectiva do fenômeno da difusão de metodologias ativas no mundo a partir do contexto de Bruxelas (capital da Europa) e o seu desvio progressivo em favor da lógica mercantil. Ilustramos também as respostas conjunturais a esta aporia estrutural a partir de uma iniciativa local: a criação de uma formação pedagógica inovadora em metodologias ativas.

Mais precisamente, explicaremos como a criação de um curso de formação especificamente dedicado às metodologias ativas foi pensada como uma resposta aos potenciais abusos mercantis que rodeiam esta área. Por fim, explicaremos como o desenvolvimento deste curso e a divulgação do seu modelo podem fazer parte de uma forma de internacionalização preocupada em promover valores de equidade e democratização.

Chegada a esta fase de reflexão, parece necessário clarificar o nosso posicionamento epistemológico. De fato, gerimos um departamento pedagógico de uma *Haute École*³ localizada no coração de Bruxelas que forma futuros professores. Nossas observações devem, portanto, ser consideradas como as de um profissional consciente dos vieses que surgem ao abordar tais questões a partir de uma posição de gestão profissional.

Sem sacrificar aqui um debate substantivo sobre as exigências da neutralidade axiológica weberiana, recordemos que a análise sociológica contemporânea se estabelece cada vez mais em relação direta a partir do objeto e/ou com os atores, rompendo com a histórica exterioridade do pesquisador face a face ao meio investigado.

É assim que aproximar-se o mais possível da realidade dos atores educativos, de suas práticas e dos seus sistemas de representação constitui uma abordagem sociológica legítima que proporciona a necessária ruptura epistêmica com o objeto estudado. O formato desta reflexão e as precauções tomadas desde o início permitem-nos, portanto, afastar-nos por um

³ As “*Hautes Écoles*” são estabelecimentos de ensino superior não universitários belgas que diferem das universidades por seus estudos mais curtos (3 anos em vez de 5) e menos caros. A sua abordagem pedagógica é bastante concreta, pragmática e focada no aspecto prático da profissão, enquanto a abordagem universitária é mais teórica e abstrata.

momento da nossa tradicional reserva institucional em favor de um posicionamento político um pouco mais assumido.

Vamos contextualizar um pouco nosso propósito. Há vários anos que temos assistido à multiplicação de escolas que afirmam ser de “metodologias ativas” na Europa e em outras partes do mundo, desde o nível básico até à universidade.

No ensino superior, notamos concomitantemente com este crescimento o surgimento estruturado de *hubs educativos* (pólos educativos) que utilizam as metodologias ativas como argumento de marketing reforçando a sua atratividade para o público em geral. Estes *hubs* dedicados especificamente à educação estão disponíveis em todo o mundo: na Ásia (Singapura, Hong Kong, Malásia e Indonésia), no Oriente Médio (Emirados Árabes Unidos, Qatar e Bahrein), mas também na América Latina (Brasil, México e Argentina). Eles provêm na maioria das vezes de iniciativas privadas e promovem a utilização de metodologias ativas como um elemento central da sua estratégia de identidade. Propomos portanto, refletir sobre a forma como o paradigma das metodologias ativas se internacionaliza pouco a pouco e influencia diferentes modelos educativos em diferentes contextos urbanos; produzindo uma nova legitimidade do suposto valor acrescentado que estas abordagens conferiram em termos de integração socioprofissional num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Ao fazê-lo, teremos o cuidado de pressupor a existência de um mecanismo deliberado que presidia este fenômeno emergente, uma vez que a circulação transnacional de modelos educativos é uma antiga história (Alix e Kahn, 2023).

Recordemos a este respeito que a teoria do sinal de Spence (1974) já descrevia a raridade de um diploma como critério de valorização. Uma certificação com um selo “metodologia ativa” pode portanto, revelar-se um precioso prêmio ao qual a sua relativa raridade confere valor. Uma colocação em perspectiva histórica apoiará o nosso argumento e relativizará a nossa análise, situando esta nova forma de internacionalização contemporânea quanto à extensão do movimento sócio-histórico original da “Educação Nova”.

Uso indevido de uma ferramenta de transformação social

Embora o neoliberalismo continue até hoje a ser um conceito polêmico, por vezes contestado na literatura científica, ele continua no entanto, abrangente (Harvey, 2007). Esta é a razão pela qual muitos pesquisadores preferem o conceito mais eficaz de neoliberalização (considerado como um processo dinâmico).

Tal conceito tem o mérito de enfatizar a visão do pesquisador sobre os mecanismos de transformações sociais, econômicas, políticas e geográficas em funcionamento em

contextos nacionais variados e em diferentes escalas, incluindo a microssocial. No caso da educação, esta privatização é objeto de um interesse crescente devido ao carácter simbólico, universalista e social deste “bem” imaterial, mas também às controvérsias ligadas à crescente utilização de novas terminologias de inspiração comercial no ensino.

Inicialmente, as metodologias ativas eram vistas, pelo menos pelos seus criadores, como uma ferramenta de transformação social. Alguns deploram o fato de terem sofrido gradualmente mutações ao ponto de se tornarem uma ferramenta de legitimação neoliberal em determinados contextos.

Para compreender esta mudança complexa e colocar em perspectiva a ascensão de escolas com metodologias ativas na Europa Ocidental, é apropriado invocar a noção de quase-mercado escolar. Isto ilustra semântica e conceptualmente a participação do setor privado na educação, em diversas escalas - desde medidas locais a políticas nacionais e injunções internacionais (Félouzis *et al.*, 2013; Verger *et al.*, 2016).

Implantadas, portanto, num sistema educativo belga caracterizado em particular por profundas desigualdades sociais e por um quase-mercado onnipresente, as metodologias ativas/alternativas ocupam um papel crescente na oferta escolar moderna. Reivindicando explicitamente uma ligação ideológica às intenções dos fundadores (emancipação das classes trabalhadoras através do acesso a uma educação de qualidade), tais metodologias estão agora implantadas em contextos sociológicos mais heterogêneos sob o efeito da globalização.

Com base na prestigiada herança dos pioneiros das novas pedagogias do início do século XX, algumas destas metodologias pretendem restabelecer a ligação com as suas ambições passadas, traçando os contornos de uma nova forma de democratização educativa. Nesta perspectiva sociopolítica, elas são por vezes percebidas por certos elaboradores de políticas como uma resposta pragmática e barata às desigualdades educacionais endémicas. Se elas ocuparam durante muito tempo um segmento específico com forte potencial lucrativo reservado a uma elite social (sem querer referir-se aqui explícita e redutivamente a um paradigma neomarxista), as metodologias ativas/alternativas estão agora em ascensão e são implementadas através de redes de escolas cada vez maiores e estruturadas (privadas e/ou públicas) com financiamento mais ou menos transparente.

Estas escolas estão adotando ou se apropriando por iniciativa própria o nome (ainda não registrado, embora não demore muito) de escolas em “metodologias ativas”, sem que seja possível no entanto, determinar a que se refere precisamente este nome, tanto em nível pedagógico e didático, quanto organizacional e metodológico.

A literatura não científica relativa a estas abordagens “alternativas” oscila entre o ativismo presunçoso e a crítica dura, procurando por vezes priorizar e/ou classificar as abordagens

educativas ao carácter alotrópico. Esta última afirmação, caricaturada, visa acima de tudo realçar que no contexto competitivo apresentado anteriormente, a questão da eficiência (e por extensão da primazia de um método educativo sobre outro) pode ser um critério determinante dentro de uma oferta educativa que se tornou pletórica. A relativa facilidade de desenvolver um projeto escolar na Bélgica francófona constitui um elemento facilitador para a implementação dessas escolas.

Uma incerteza propícia às iniciativas privadas

Com as inúmeras informações em torno das metodologias ativas/alternativas, torna-se difícil encontrar as respostas. Esta realidade diz respeito tanto aos pais preocupados com a educação dos seus filhos e que desejam fazer uma escolha com pleno conhecimento de causa, quanto aos alunos às vezes incapazes de expressar em palavras a sua experiência escolar subjetiva, ou até mesmo aos profissionais da educação que desejam forjar uma cultura neutra sobre o tema.

O universo composto das metodologias ativas está, portanto, repleto de propostas educativas multiformes que têm sido objeto, desde o seu início, de debates acirrados entre os seus defensores e os seus opositores. Concordemos que permanece uma certa opacidade quanto ao conteúdo real da experiência educativa oferecida por muitos estabelecimentos, apesar da presença de referências explícitas a este ou a aquele pedagogo.

E no entanto, Decroly, Montessori, Freinet, Steiner, Waldorf, todos esses nomes ressoam quase familiarmente (inclusive entre o público em geral) quando imaginamos os grandes nomes das metodologias ativas. No entanto, é sempre difícil, mesmo para os pedagogos, afirmar claramente os elementos de convergência e de divergência entre as considerações pedagógicas respectivas de cada um.

Sincreticamente, todas estas abordagens educacionais, contudo, concordam em alguns invariantes. Todas garantem, pelo menos nos seus discursos, uma experiência escolar marcada pela benevolência, um lugar preponderante dado ao projeto cidadão (e muitas vezes eco-cidadão), bem como a relação com uma aprendizagem do tipo hedônico através da utilização de métodos ativos (muitas vezes de carácter lúdico) resolutamente centrado no aluno, nas suas necessidades e interesses espontâneos. São métodos ativos muitas vezes definidos em oposição a outras abordagens mais tradicionais (apresentadas e, portanto, percebidas como ultrapassadas e desconectadas das necessidades do aluno moderno).

A oferta escolar em termos de metodologia ativa está crescendo em Bruxelas, sob o efeito de uma combinação de fatores sociodemográficos e educacionais. Um desses fatores seria uma forma de rejeição aos métodos escolares tradicionais.

Esta tendência, no entanto, não é específica do contexto belga ou europeu, mas parece fazer parte de um processo de internacionalização mais extenso, no qual as expectativas da sociedade (reivindicações sociais?) em relação à escola se tornam cada vez mais importantes e diversificadas (inclusão, promoção da diversidade etnocultural, instrumentalidade das aprendizagens). As metodologias ativas/alternativas estão sendo externalizadas e invadindo os sistemas educativos dos países emergentes, muitas vezes através do prisma de uma oferta privada. Estas novas escolas têm muito sucesso nos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) entre as classes econômicas privilegiadas (cada vez mais preocupadas com o bem-estar da experiência escolar). Os trabalhos de Thellier & Pellerin (2018) se referem a essa dimensão cada vez mais predominante da experiência subjetiva de escolarização dos indivíduos.

Mais perto de nós, é relativamente complexo obter atualmente um censo preciso de escolas com metodologias ativas/alternativas na Bélgica francófona. Esta situação complica de fato a possibilidade de estabelecer um mapeamento preciso. As áreas de distribuição destas escolas e a sua localização exata constituiriam portanto, dados fundamentais que permitiriam realizar análises substanciais sobre a composição sociológica das populações que frequentam estes estabelecimentos. Outros dados socioeconômicos também contribuíram para questionar problemas de distribuição territorial.

Paradoxalmente, o acesso a estes dados é mais evidente nos países vizinhos cujo sistema não obedece à lógica das redes concorrentes como na Bélgica (uma particularidade local herdada das “guerras escolares”).

É, portanto, impossível atualmente ter uma estatística descritiva das escolas que oferecem uma oferta alternativa na Bélgica francófona. Também não é possível quantificar e descrever com precisão a nível sociológico a natureza do quadro de efetivos que as compõem pelas razões acima mencionadas.

Finalmente, a questão dos critérios pertinentes que podem justificar o título “metodologia ativa/alternativa” visando qualificar os estabelecimentos deste tipo, constitui outro problema a nível metodológico. Na verdade, o conceito de metodologia ativa permanece polissêmico na sua aceitação, relativamente permeável a nível ontológico, mas também muito diversificado nas suas traduções locais.

As listas das escolas que se auto proclamam em metodologias ativas/alternativas, no entanto, circulam informalmente por iniciativa de associações de pais, por exemplo. Às vezes para fins puramente comunicacionais, às vezes para fins mais militantes em formas de *lobbying* (pressão) mais ou menos assumidos (incluindo as redes sociais). Tais censos “clandestinos” foram observados tanto na região de Bruxelas como na Valônia nos últimos anos, onde a

procura dos pais excede muito a oferta educativa disponível.

Entre os nossos vizinhos franceses e suíços, o acesso à informação é mais fácil. Reflexões críticas surgiram sobre o impacto social desta emergência de “escolas ativas” nos últimos anos.

Um outro elemento de interesse relativamente recente na paisagem belga é o aumento de escolas de ensino fundamental que praticam metodologias ativas/alternativas sem necessariamente constituir uma forma de apoio ou continuidade a uma escola de ensino infantil.

Notavelmente, estas escolas de ensino fundamental não parecem atribuir a mesma importância à demonstração da sua adesão ideológica a uma ou outra tendência educacional. Esta dimensão pareceria menos crucial do que na educação infantil, onde se afirma mais facilmente pertencer a uma escola de pensamento bem específica (Montessori, Freinet ou outras). Na educação infantil, esta filiação parece constituir um pré-requisito indissociável de um projeto educativo “legível” e transparente para o público parental atento a este parâmetro. De fato e sem proceder a generalizações excessivas, estas escolas parecem paradoxalmente manter uma forma de confusão interna quanto ao real conteúdo do seu projeto educativo. Encontramos assim nas práticas didáticas declaradas de seus professores abordagens/métodos com estatutos epistemológicos muito divergentes, para usar um eufemismo. Falemos por exemplo da pedagogia participativa, do uso da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, da gestão mental, da pedagogia humanista rogeriana, da programação neurolinguística, da diferenciação pedagógica, da pedagogia do jogo, da pedagogia do exterior, do uso da neurociência para fins metacognitivos... A diversidade das abordagens acima mencionadas demonstra a complexidade de circunscrever o campo dos métodos ativos. Nós não pretendemos aqui definir as metodologias ativas dizendo o que elas são, tentemos descrever esse conceito polissêmico evocando o que elas não são.

Definir as metodologias ativas, o exercício impossível

A expressão “metodologias ativas” conota a idéia, sempre persistente, embora conceitualmente paradoxal, de que existem metodologias inativas (ou mesmo passivas). Isto pode parecer intelectualmente absurdo à primeira vista ou mesmo completamente contra-intuitivo. Se postularmos que toda a pedagogia pressupõe uma interação social e biológica mínima, toda a aprendizagem contém necessariamente uma forma de atividade cognitiva (alguém fala enquanto pelo menos outra pessoa ouve em reação a diferentes formas de estímulos). Nós não analisaremos mais esta aparente contradição que encerraria prematuramente o debate, mas que vale a pena recordar.

A atividade mencionada na expressão “metodologias ativas” diria então respeito, na realidade, a uma forma de atividade manifestada, isto é – visível e/ou observável – (e, portanto, quantificável por definição) dos alunos/estudantes inseridos num sistema de aprendizagem contextualizado.

Assim, o curso expositivo tradicional, durante o qual os alunos permanecem imóveis, ouvem e fazem anotações, é muitas vezes apresentado como não ativo, embora a atividade mental dos alunos possa ser particularmente intensa em termos de reflexão/atenção (ou mesmo de metacognição). Estas abordagens mentais não podem necessariamente dar origem à uma quantificação, mas produzem efeitos. As metodologias ativas exigem, portanto, que o aluno demonstre uma forma de “ação observável”, seja através do registro da comunicação interpessoal (trocas verbais e não verbais) ou do registro da execução de tarefas psicotécnicas (manifestações sensório-motoras).

Este carácter ostensivo (para não dizer claramente ostentoso) da atividade de aprendizagem constitui por vezes um estereótipo dos discursos sustentados sobre as metodologias ativas.

Nos diversos artigos científicos publicados sobre o tema nos últimos anos, têm surgido numerosos debates sobre o suposto valor, ou mais precisamente sobre o valor predicativo da eficácia da aprendizagem no caso da utilização de métodos ativos.

O fato de demonstrar ostensivamente conhecimento adquirido não permite, no entanto, estabelecer uma correlação comprovada entre atividade visível e aprendizagem eficaz, ao contrário do que afirmam certos postulados behavioristas. A utilização de critérios e indicadores que resultam eles mesmos de objetivos pedagógicos avaliáveis supõe tornar tangível a ligação entre a natureza do sistema de aprendizagem e a realização dos objetivos de aprendizagem. Nesta visão, a pedagogia é, portanto, vista numa lógica de performance mensurável e dificilmente compatível com certos ideais educativos, pelo menos se excluirmos a pura retenção da informação.

Formulado de forma diferente, na perspectiva descrita acima, o que é relatado como “ativo” é o que é ostensivo, realizado e eficiente, sem necessariamente levar em conta as atividades ocultas, ou não programadas, ou não acessíveis à investigação (exceto através de imagens cerebrais, por exemplo). As pedagogias ativas seriam, portanto, distinguidas de práticas que poderiam ser descritas como mais passivas ou mais magistrais por diferentes características (Svinicki e McKeachie, 2011). Voltemos à nossa tentativa de definição.

De um modo geral, as metodologias ativas/alternativas designariam, portanto, um agrupamento de abordagens/métodos pedagógicos que todos têm como denominador

comum a vocação de fazer do aluno o ator principal da sua aprendizagem numa perspectiva interacionista que valoriza as contribuições mútuas da comunidade.

Inspiradas em diversos movimentos, essas metodologias postulam o predomínio da prática (aprender fazendo) sobre as pedagogias mais tradicionais, consideradas obsoletas por se focalizarem no conhecimento. As metodologias ativas promovem assim os processos de descoberta, tentativas e erros, experimentação e investigação durante os quais o aluno mobiliza, desenvolve e (re)estrutura diferentes formas de recursos internos e externos de forma articulada e coerente.

Estas diferentes abordagens foram formalizadas, de forma mais ou menos sistemática, ao longo do século XX por numerosos pensadores, de acordo com os movimentos seguidos. Quando afirmamos estar interessados na questão das aprendizagens ativas, não podemos, portanto, evitar passar por um passado não tão distante.

Metodologias ativas, um projeto eminentemente político

Recordemos que historicamente o movimento das novas pedagogias faz parte de um desejo de compensar as inadequações de uma pedagogia considerada conservadora em vigor no início do século XX (a ideia de transformação face às inadequações da escola não é absolutamente nova). As metodologias ativas/alternativas podem, portanto, ser consideradas como uma série de respostas pragmáticas a constatações empíricas. Tais constatações podem dar origem a analogias a respeito das persistentes desigualdades sociais nos sistemas educativos francófonos. As propostas pedagógicas que surgiram destas iniciativas pioneiras conduziram a grandes avanços nas técnicas de ensino e nas ferramentas concretas que, desde então, ultrapassaram muito o seu âmbito inicial de aplicação para entrar no campo do ensino “*mainstream*” (convencional), assim designado em oposição ao ensino “ativo”.

Os pioneiros da “Educação Nova” tentaram, portanto, primeiro individualmente e depois coletivamente, trabalhar na concepção de propostas pedagógicas inovadoras susceptíveis de melhorar a qualidade dos métodos de ensino, antes de poderem reivindicar maior influência.

É apropriado neste momento, recordar que o objetivo subjacente de alguns destes métodos era satisfazer aspirações ideológicas e políticas mais ambiciosas. A metodologia ativa nunca constituiu um fim em si mesma, mas sim uma ferramenta de mudança como parte de uma instituição social emergente e frágil: a Escola (com um estatuto muito incerto antes que a escolaridade obrigatória se estabeleça como padrão e se consolide).

Rapidamente, as iniciativas locais na Bélgica e depois na Europa transformaram-se num movimento unificador que foi estruturado e enriquecido ao tornar-se global. No entanto, a penetração muito desigual das metodologias ativas/alternativas nos diferentes sistemas educativos, numa época marcada pelas divisões sociais em torno das duas guerras mundiais, reflete sem dúvida, mais a influência dos obstáculos sócio-políticos e ideológicos da época do que a receptividade de diferentes meios culturais. Os trabalhos de Makarenko e Vygotsky na ex-URSS só se infiltraram muito tarde nesta internacionalização “a geometria variável”. Podemos concluir que é inútil examinar a internacionalização das metodologias ativas/alternativas independentemente do seu contexto político de origem. Na verdade, a educação sempre foi vista como uma alavanca para a transformação social e societal, ainda mais naquele que alguns historiadores chamaram de “século das ideologias”.

Na Bélgica francófona, uma série de escolas prosseguem hoje os mesmos objetivos político-pedagógicos que os fundadores do movimento da “Educação Nova”. Elas reivindicam esta herança prestigiosa. Até recentemente, estas instituições pertenciam principalmente ao ensino oficial, mas regularmente eram abrangidas por iniciativas semi-privadas. Nos últimos anos, outras redes de ensino público assumiram esse desafio. Estas redes desenvolveram uma oferta educativa do tipo ativo, muitas vezes com o objetivo de democratizar estas pedagogias que têm sido criticadas há pelo menos duas décadas pelo seu suposto elitismo. A questão da acessibilidade às metodologias ativas/alternativas e do seu papel emancipatório para todos emergiu rapidamente como uma grande dificuldade e uma importante fonte de controvérsia. Uma preocupação que Paulo Freire não teria negado, cuja classificação entre os pedagogos “ativos” permanece sujeita a debate, apesar do caráter decididamente inovador do seu pensamento centrado na práxis, e mais explicitamente na capacidade dos indivíduos de passarem de uma consciência ingênua a uma consciência mais crítica através de relações sociais desiguais reveladas.

Internacionalização desde o princípio

A atual internacionalização das metodologias ativas/alternativas não é um fenómeno novo. Originalmente, os métodos ativos tiveram origem no movimento da “Educação Nova” que foi iniciado no século XIX na Europa. Esta nebulosidade internacional aos limites mal delimitados se estabelece portanto rapidamente numa Liga Internacional que trabalhará para promover a “Educação nova” em 1921 na França, e depois na Europa.

Nessa época, os primeiros fundadores estavam mais ou menos ligados à teosofia, uma abordagem filosófica fundada em 1875 que militava pela conciliação da razão e da religião. Ao longo do caminho, a Liga reúne educadores de todo o mundo numa perspectiva mais sincrética, ao mesmo tempo que se livra gradativamente de abordagens espiritualistas incômodas, privilegiando um projeto centrado na cidadania. O desenvolvimento do ensino laico irá acelerar essa ruptura.

Concordando que a educação é a principal fonte para transformar o mundo numa visão progressista, os primeiros instigadores das metodologias ativas alimentavam a ideia de que a educação deve colaborar para a paz comum numa perspectiva solidária e fraterna. Proudhon (2020) já ressaltava a necessidade de considerar as necessidades de emancipação intelectual e social da classe trabalhadora a partir de uma perspectiva humanista universalista. Ele afirmava também que a educação era um pressuposto para a democratização da sociedade, uma vez que o aluno deixa de “receber” o ensino como um conteúdo dogmático e exerce o seu espírito crítico.

Ao colocar o humano (ou melhor, a criança) no centro de sua aprendizagem, a atribuição histórica do aluno é modificada e ocorre uma grande mudança de perspectiva: a criança deixa de ser um receptáculo destinado a coletar aprendizagens desconectadas. Ela é vista então como um ser em construção, dotado de capacidades de aprendizagem que o pedagogo deve solicitar e desenvolver, prefigurando as conclusões dos movimentos construtivistas e socioconstrutivistas.

Nessa concepção, a democracia está intimamente ligada à demopédia (a educação do povo). Na Liga, onde o vocabulário continuava na época “embebido” de teosofia, desejava promover “a liberação dos potenciais espirituais” da criança. O conceito de escola ativa surge no início do século XX (Hameline et al., 1995).

Esse pensamento nasceu naquela época a partir de um título menos jovial: o de Escola do trabalho. Vários substantivos serão gradualmente impostos alternadamente na literatura educacional. Assim, Adolph Ferrière evoca numa publicação da *Revue Psychologique de Bruxelles* (Revista Psicológica de Bruxelas) em 1914, a metodologia ativa como a nova pedagogia a ser adotada. Numa de suas principais obras, intitulada “A Escola Ativa”, a atividade é descrita como decorrente de uma forma de impulso vital. E podemos facilmente adivinhar uma influência bergsoniana que encontraremos mais tarde nos escritos de Freinet. Assistimos então a uma forma de mudança semântica progressiva.

Na verdade, os termos que se referem explicitamente ao mundo do trabalho darão gradualmente lugar ao adjetivo “ativo/ativa” considerado numa conotação mais cognitivista. Esta nova qualificação não é insignificante quando consideramos o contexto mais amplo das transformações no mundo do trabalho ocorridas no início do século XX.

Naquela época, a divisão científica do trabalho promovida pelas abordagens taylorista e fordista constituía o paradigma dominante do mundo industrial (duas abordagens científicas do trabalho que se enquadravam muito bem no modelo behaviorista) e levantava a questão do utilitarismo. Onde se situam o ser humano e a criança nesta visão tão subserviente às noções de desempenho e realização de objetivos?

Na sociedade industrial ocidental da época, as funções sociológicas da Escola já reveladas por Durkheim já anunciavam o papel emergente da orientação educacional em detrimento dos aspectos ligados à realização cultural e intelectual dos indivíduos. Afastando-se gradualmente desta visão dicotômica que opõe a aprendizagem em contexto escolar e as perspectivas profissionalizantes, os métodos de ensino têm dificuldades, no entanto, para mudarem completamente em abordagens holísticas.

Recordemos, para todos os efeitos práticos, que ainda existiam nesta altura obstáculos políticos ligados em particular ao conservadorismo de certos círculos liberais (ainda fortemente dependentes do trabalho infantil). Se a luta contra os determinismos sociais foi imediatamente identificada pelos vários pensadores das metodologias ativas como um efeito esperado das suas propostas disruptivas, a oposição fundamental entre o construtivismo e o inatismo racionalista contribuirá para estabelecer os princípios dos métodos ativos e depois reforçá-los ao longo do tempo.

Paralelamente à superação desse antagonismo original, o ensino primário tornou-se gradualmente obrigatório na maioria dos países da Europa Ocidental através de políticas educativas de inspiração socialista. Esta nova obrigação escolar gera uma massificação progressiva do número de frequentadores da Escola, permitindo acesso a camadas inteiras da população anteriormente excluídas da Escola.

Um segmento significativo da população acede assim à escola pela primeira vez em séculos, sem, no entanto, dominar os códigos implícitos e os currículos ocultos, para utilizar conceitos da sociologia da educação clássica. A partir deste momento surgiram reflexões pragmáticas relativas à organização prática da Escola, mas também reflexões mais filosóficas sobre as suas finalidades intrínsecas. As agitações sociais da época levaram os decisores políticos e os intelectuais a repensar o lugar da criança e o seu papel na sociedade; a educação tradicional da época era acusada de não levar em consideração a atividade da criança e colocá-la numa posição de passividade diante dos conhecimentos a serem aprendidos (Blais *et al.*, 2002, p. 95). Inicia-se então uma era descrita como puerocêntrica, sem que possamos dizer hoje que ela terminou.

Polêmicas consubstanciais à natureza política do movimento da “Educação Nova”

Sem desenvolver aqui um panorama sócio-histórico muito extenso, recordemos que o movimento da “Educação Nova” reuniu desde o início, numerosos pedagogos e profissionais com perfis filosófico-políticos muito heterogêneos, para não dizer contraditórios. Esta diversidade parece ser a origem do caráter pouco homogêneo das metodologias ativas/alternativas (pelo menos em termos de forma). Ilustremos nosso ponto de vista por meio de alguns exemplos importantes de educadores famosos.

Vamos começar com Maria Montessori. Esta médica (antes de se tornar uma marca famosa sinônimo de material escolar) criou na Itália, para crianças com graves dificuldades de aprendizagem, um método baseado na manipulação de objetos concretos (cuja comercialização é objeto de uma estratégia de marketing que merece maior desenvolvimento).

Entre outros pedagogos famosos, embora mais desacreditado, mencionemos Alexander Neill. Este pensador apaixonado pela psicanálise freudiana, educador de tendências rousseauistas e principal fundador da escola Summerhill, na Inglaterra, também desenvolveu uma escolarização alternativa em sua época. Ele é ainda mais radical e marca uma ruptura com os modelos tradicionais anglo-saxônicos então em vigor numa sociedade britânica conhecida pelo seu tradicionalismo.

Mais perto de nós, citemos o belga Ovide Decroly, que está na origem do tão discutido método “global” de aprendizagem da leitura, cujos efeitos nas práticas profissionais dos professores ainda hoje são observáveis.

Mencionemos também Rudolf Steiner que não aderiu ao movimento globalizado embora tenha fundado em 1917 a escola livre Waldorf em *Stuttgart* (Alemanha). Somente depois de 20 anos após a Segunda Guerra Mundial é que as escolas Waldorf aderiram à Liga. Criando um cisma sem precedentes dentro do movimento teosófico, Steiner desenvolveu um conceito mais globalizante que chamou de antroposofia. Segundo ele, o ser humano resulta de forças antagônicas (“simpatias e antipatias do cosmos”) que o levam a vivenciar sucessivas encarnações que resultam na criação de um “espírito universal”.

Ainda hoje, as escolas Waldorf estão explicitamente estruturadas em torno desta cosmogonia que parece estar mais relacionada com a metempsicose do que com a psicologia educacional. Esta é sem dúvida a fonte das críticas e acusações de sectarismo que lhes são regularmente dirigidas. Críticas que, no entanto, parecem não impactar o sucesso em massa dessas escolas fechadas às pesquisas científicas.

Em última análise, podemos afirmar que um processo de internacionalização tem sido observado desde a gênese do movimento da “Educação Nova”. Muito rapidamente surgem

antinomias em torno destas iniciativas dispersas que, no entanto, acabam por se conjugar numa forma de coligação internacional com contornos instáveis. Concluímos, portanto, que desde os primórdios da “Educação Nova”, polémicas e divisões de natureza política favoreceram ou atrasaram a difusão de certas formas de metodologias ativas.

Podemos, portanto, argumentar que, desde o início, a questão dos propósitos sociopolíticos destas abordagens pedagógicas é consubstancial à natureza dos seus projetos e ao seu meio em que apareceu. A controvérsia entre Freinet e Montessori no início da década de 1930 (enquanto o fascismo no poder na Itália tomava conta da Alemanha) é reveladora dos antagonismos entre as partes envolvidas. Para o primeiro, militante (comunista convicto) de uma pedagogia “proletária” dirigida às camadas mais precárias da população, a abordagem metodológica montessoriana resume-se ao apoio individual ao progresso de qualquer criança, independentemente da sua ancoragem social (uma dimensão fundamental da aprendizagem), como demonstraram as pesquisas em psicologia da educação no século XX).

Freinet almeja a abolição do capitalismo através da educação, nada menos que isso. No entanto, o carácter mais consensual da abordagem montessoriana é mais favorável a uma “colaboração” com o regime fascista de Mussolini até 1936 do que a visão mais divisiva de Freinet.

A questão da permeabilidade às contribuições da pesquisa em psicologia também surge rapidamente como um desafio. Neill não hesita em negar certas contribuições da psicologia cognitiva, que estava em plena expansão na época. Ele promove uma abordagem libertária que liberaria a criança de quaisquer restrições desnecessárias, garantindo assim a sua livre escolha de trabalhar ou não. A sua escola privada (esclareçamos este detalhe que questiona a congruência de certas proposições) em *Summerhill* (Inglaterra) é, no entanto, frequentada principalmente por crianças da burguesia.

Outras tensões surgiram rapidamente entre os fundadores do movimento da “Educação Nova”, particularmente sobre a questão do lugar dado ao “trabalho” e à “autoridade” como fatores que influenciam ou inibem a aprendizagem e a auto-realização.

Assim, Freinet critica a falta de consideração das questões inerentes à autoridade no contexto escolar. Ele deplora a sobrevalorização de abordagens como a “pedagogia do jogo” e projetos que limitam o lugar dado ao “trabalho na escola”. Finalmente, as reservas já formuladas sobre os excessos metafísicos dos movimentos Steiner-Waldorf levam gradualmente à sua exclusão do campo das pedagogias ativas “tradicionais”. Um verdadeiro oxímoro. A polissemia que rodeia o conceito de pedagogia alternativa que se pode alimentar a hipótese de que talvez seja mantida para efeitos de diferenciação dentro

do quase-mercado, traduz talvez também implicitamente a falta de base científica do conceito. No entanto, diversas características das metodologias ativas/alternativas parecem hoje geralmente aceitas, apesar da ausência de consenso científico formal sobre todos os elementos de definição.

Promoção da autonomia do aluno, valores de solidariedade entre pares, visão cooperativa, bem-estar e autoconfiança, superação física e mental, etc. São mais os projetos políticos subjacentes e os artefatos que os acompanham que ainda hoje permanecem pontos de discórdia: lugar e papel concedidos às assembleias de cidadãos na regulação da disciplina, manutenção ou abolição de normas hierárquicas entre crianças e adultos, caráter obrigatório/opcional das atividades de aprendizagem, lugar dado à autoridade partilhada, estatuto de sanção coercitiva. A questão da autoridade é, portanto, uma variável central e constitui um elemento de demarcação entre as diferentes propostas.

Pensar a autoridade de forma diferente, aprender brincando, desenvolver conhecimentos aleatórios com base nos interesses espontâneos da criança, etc. Valores e ideias de educação que geralmente não são compreendidos ou valorizados pelas classes trabalhadoras, explica Perrenoud (1997, p. 28-31). Outros elementos permanecem controversos na adoção ou não de metodologias ativas hoje: rejeição formal ou não dos currículos oficiais de formação, levar em consideração as avaliações padronizadas promovidas pelas autoridades nacionais (Certificado de Estudos Básicos-CEB, Certificado de estudos do primeiro nível do ensino secundário - CE1D, etc. na Bélgica) e internacionais (testes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos PISA promovidos pela OCDE) no planejamento das aprendizagens, métodos de avaliação dos resultados da aprendizagem, manutenção de notas e boletins, papel desempenhado pelas infraestruturas e o material didático nos processos de aprendizagem. Um último ponto que está longe de ser anedótico, porque é preciso admitir que as abordagens pedagógicas ativas baseiam-se frequentemente em planejamentos espaciais e na utilização de materiais específicos, por vezes caros.

Crescimento das metodologias ativas em todo o mundo: moda passageira ou tendência duradoura?

Desde a sua criação em 1921, a Liga Internacional para a “Educação Nova” tem sido capaz de reunir a maioria das principais tendências educacionais da época. Estas espalharam-se através da criação de escolas nos cinco continentes. Por vezes, tiveram até maior sucesso no estrangeiro do que no seu país de origem: existem cerca de 150 escolas Montessori em Itália (Sola, 2017), mas também mais de 20.000 em todo o mundo (Verdiani, 2012), p. 30).

Atualmente, existem nada menos que 300 mil professores em todo o mundo

(espalhados por mais de 55 países) que afirmam pertencer à pedagogia Freinet. Quanto ao movimento Steiner-Waldorf, ele conta hoje com cerca de 3.000 escolas espalhadas por 60 países. Os movimentos educativos mais recentes também se espalharam pelos cinco continentes, como mostra o exemplo das escolas “democráticas” que surgiram nos Estados Unidos na década de 1970 e que estão agora espalhadas por mais de 30 países. O mesmo acontece com escolas como Jenaplan, Reggio ou mesmo em “pedagogia através da natureza” ou “pedagogia do exterior” que se reinventam e saem das fronteiras do Canadá e da Escandinávia para investir em países como Marrocos ou Turquia, citando apenas alguns exemplos. Estas escolas e estas pedagogias sempre permaneceram em minoria e à margem dos sistemas escolares, permanecendo destinados a classes sociais privilegiadas. No entanto, assistimos recentemente a diferentes formas de abertura por iniciativa de certas autoridades organizadoras públicas (incluindo a autoridade da cidade de Bruxelas) através de colaborações internacionais.

E as novas pedagogias hoje? Se os ventos de protesto da “Educação Nova” sopravam fortemente no início do século XX, isto já não é exatamente o que podemos ver hoje. Como descrevemos anteriormente, a “Educação Nova” como organização perdeu o seu poder após a criação de uma multiplicidade de abordagens ativas concorrentes que gradualmente diluíram a sua influência unificadora.

As práticas inovadoras e as ideias originais dos grandes fundadores “deixaram” de fato as escolas rotuladas como ativas para se encontrarem nas escolas “convencionais”. Não podemos, portanto, concluir que as escolas ativas de hoje sejam uma resposta aos limites de um sistema educativo falido. Se fizermos comparações históricas, notamos que certos elementos evoluíram significativamente ao longo do tempo.

Em primeiro lugar, as novas pedagogias reivindicaram desde o início estar ao lado das classes trabalhadoras. Se olharmos para o que está acontecendo hoje, a população que frequenta escolas ativas certificadas provém geralmente das classes médias altas. Uma hipótese explicativa reside nos valores defendidos por algumas destas escolas: o sucesso pessoal, a superação de si mesmo e a aposta na autonomia e no desenvolvimento do indivíduo.

Baseamos esta afirmação numa competência fundamental cuja promoção constante parece ter exacerbado o seu valor no mercado de trabalho: a autonomia. A mudança de terminologia entre os fundadores do movimento da “Educação Nova” e as atuais ofertas de formação é esclarecedora sobre a viragem liberal adotada.

Assim, não basta mais a superação e a qualidade da aprendizagem, a autonomia também deve estar associada ao desenvolvimento da liderança da criança. A construção de uma mente crítica deve fazer parte de uma forma de adaptabilidade aos contextos

socioprofissionais; a criatividade deve estar ligada à capacidade de iniciativa para fins produtivos. A cooperação coletiva deve, portanto, conduzir a realizações concretas e a autonomia na execução das tarefas deve fazer parte de uma temporalidade precisa.

Além disso, a metodologia ativa já não é prerrogativa exclusiva das escolas infantis, abrangendo agora todas as áreas do ensino, desde a creche até à universidade, incluindo a educação continuada. Detenhamo-nos por um momento nesta noção que materializa todas as ambivalências levantadas anteriormente: o lugar dado ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

Hegemonia das *soft skills* ou o elogio da autonomia

De modo geral, o tema da autonomia é indissociável das metodologias ativas. O ensino superior não foge à regra. Este “marcador” que constitui a autonomia pode estar ligado aos imperativos da profissionalização dos alunos/estudantes independentemente dos setores em que formam. Esta noção é, portanto, particularmente utilizada na análise de sistemas profissionalizantes no ensino superior, especialmente no contexto de abordagens baseadas em programas. Citemos, por exemplo, os sistemas destinados à construção de um projeto pessoal e profissional, mas também os estágios de imersão em meios profissionais (incluindo a empresa), a utilização de portfólios, ou mesmo entrevistas de autoavaliação com formadores. Deste ponto de vista, como demonstraram alguns sociólogos como Alain Ehrenberg, a autonomia pode ser considerada como uma nova doxa social altamente valorizada no mercado de trabalho.

Por outro lado, arriscamo-nos a assumir a ideia segundo a qual a procura de autonomia em determinados contextos representaria sobretudo uma forma de conformidade implícita às normas sociais vigentes num determinado sistema, as do individualismo. A capacidade de discernir esses padrões é semelhante a uma variação operacional de uma habilidade complexa: o “saber aparecer”. O limite entre o desenvolvimento dos “saberers-ser/saber-estar” e dos “saberes-fazer” exigidos pela vida em sociedade e a valorização do “saber aparecer” que parece depender de normas sociais valorizadas pelas classes dominantes é tênue.

A aprendizagem da autonomia e das *soft skills* (competências relacionais) não devem, na nossa opinião, ser associadas a uma forma de rejeição da heteronomia. É isto que provavelmente explica os fenômenos de resistência que observamos entre certos estudantes do ensino superior, que se recusam a desempenhar o seu “papel” nos sistemas de metodologia ativa, manifestando por vezes uma forma de passividade engajada ou de atividade fingida, dependendo do seu grau de rejeição.

De um ponto de vista mais geral, as escolas em metodologias alternativas ousam agora gradualmente reivindicar uma forma de adequação face às expectativas do liberalismo econômico e, mais precisamente, aos desafios da integração socioeconômica. Questões que acabam atingindo os pais mais convictos. Empregabilidade exige, o desenvolvimento da criança e a sua educação cívica não podem ser suficientes para garantir o seu futuro numa sociedade globalizada e sujeita às contingências socioeconômicas da globalização. Se tais preocupações são audíveis e legítimas, a substituição do projeto coletivo pelo projeto individual terá, em certos lugares, chegado ao ponto de transformar a pedagogia proletária inicial para satisfazer os desafios contingentes da integração socioeconômica.

Ter sido formado numa escola em metodologia ativa garante agora a aquisição de valiosas competências (as famosas *soft skills*) altamente valorizadas pelos empregadores. Esta preocupação com a integração social imediata é bem resumida pela seguinte afirmação:

um dos objetivos importantes da educação deve ser formar indivíduos competentes, autônomos, capazes de reinvestir os conhecimentos adquiridos em vários contextos, fora da escola, em situações da vida quotidiana, profissional, política, familiar e pessoal, a competência solicitando uma síntese de saber, saber-ser, saber-fazer e saber viver junto (Lemaitre, 2007).

A mudança liberal na educação aqui descrita também se refere a outra hipótese. E se num contexto de restrições financeiras, as metodologias ativas/alternativas não nos permitissem fazer melhor com menos? A inovação pedagógica da qual o professor se torna o guardião compensaria as insuficiências de um sistema que luta para garantir a concretização de um projeto emancipatório comum. Estaríamos no alvorecer de uma reapropriação dos princípios fundamentais da “Educação Nova” pelos apoiadores da comercialização da educação?

As mudanças nos métodos de ensino atualmente em curso poderão talvez contribuir para melhorar a qualidade do ensino, escondendo assim outras inadequações mais estruturais (subfinanciamento do ensino superior, falta de sensibilização das metodologias ativas/alternativas durante a formação inicial dos professores, lógicas de racionalização, disparidades de equipamentos e infra-estruturas entre escolas, etc.). Finalmente, a última crítica e não menos frequentemente dirigida às metodologias ativas/alternativas continua a ser a questão da eficácia das aprendizagens. Contudo, quantificar esta dimensão não é tão fácil, pois as aprendizagens referem-se a dimensões plurais e complexas deste ato. A sociologia crítica tem, após Bourdieu e Passeron, demonstrado durante muitos anos até que ponto as desigualdades em termos de capital cultural influenciam a proximidade com

a cultura escolar e, portanto, o desempenho acadêmico. O sociólogo da educação Terrail, especialista na problemática da democratização escolar, lembra a importância de reconhecer que a resposta institucional à massificação escolar na década de 1970 se baseou num “paradigma do déficit”. Um paradigma que postulava que as crianças oriundas da classe trabalhadora apresentavam um déficit de “capitais”, utilizando uma terminologia bourdieusiana. Assim, segundo Terrail (2017), esta visão, baseada numa visão um pouco “miserabilista” dos alunos oriundos da classe trabalhadora, equivaleria a uma capitulação às exigências intelectuais da Escola.

Outras pesquisas confirmam que as percepções dos professores sobre os seus alunos influenciam consideravelmente a escolha das abordagens de ensino e, em particular, a utilização de métodos de ensino ativos. No entanto, os métodos ativos podem basear-se em expectativas que são muito implícitas para certas crianças menos familiarizadas com a cultura escolar, exigindo assim uma maior clarificação das instruções e expectativas referentes a uma pedagogia mais explícita. Sem esta explicação, podem surgir “mal-entendidos” pedagógicos relativos às expectativas dos professores, ou mesmo desestabilizar crianças já vulneráveis. Não mencionamos aqui o distanciamento que alguns pais podem ter das metodologias ativas/alternativas, cujo caráter por vezes opaco já referimos para o neófito.

No entanto, o comprometimento na luta contra as desigualdades escolares envolve a manutenção de padrões elevados em termos de objetivos de aprendizagem. Estudos demonstram os resultados positivos obtidos, especialmente em meios populares, graças à adoção de pedagogias influenciadas pelos princípios das metodologias ativas. A eficácia de qualquer prática educativa é também muito influenciada pelo nível de formação dos professores, pelos seus conhecimentos em didática, em história da pedagogia, bem como dos trabalhos de pesquisa em neurociências ou psicossociologia da educação. Concordamos, portanto, com as conclusões de De Cock (2023) quando ela afirma que não são as metodologias alternativas que devem ser criticadas, mas a escolha da instituição em favorecer umas em detrimento das outras; de desviá-las com o propósito de encobrir injustiças escolares ou torná-las uma mercadoria para uma nova oferta de educação privada.

Formar profissionais em metodologias ativas: sim, mas como?

Notando uma ausência de formação explícita e científica em metodologias ativas no panorama educativo belga, previmos recorrer à engenharia de formação, explorando a liberdade pedagógica que temos como organizações de formação.

Engenharia de formação, engenharia pedagógica, *design* pedagógico, etc. Existem muitas terminologias para definir este processo de concepção de sistemas/módulos/programas de formação. Como acontece frequentemente em pedagogia, admitamos, existe uma certa imprecisão conceitual acompanhada de um relativo desconhecimento da cronologia exata do aparecimento destes termos.

Encontramos a noção de “engenharia” a partir da década de 1980. Note-se aqui que a integração de um termo oriundo da esfera técnico-industrial não encontrou uma adesão imediata nas ciências da educação. Ardouin (2003, p. 13) menciona a esse respeito posições bastante críticas inicialmente por parte dos educadores, as quais não vamos explorar aqui. Voltemos ao problema de responder às necessidades de formação continuada e de aperfeiçoamento geradas pelo aumento das escolas ativas. O seu rápido crescimento em áreas densamente povoadas levanta agora a questão da formação dos docentes. Compensar, ou melhor, satisfazer as necessidades de professores qualificados em escolas ativas exige uma formação especializada, capaz de satisfazer as exigências da área sem que a formação seja subserviente a uma tendência específica (as organizações de formação no setor voluntário organizam desde muito tempo formações denominadas Freinet ou Montessori por exemplo). Além disso, a atual formação inicial de professores não leva suficientemente em consideração estas necessidades emergentes, apesar da adicionar recentemente o mestrado à formação.

É por esta razão que a *Haute Ecole Francisco Ferrer* tomou a iniciativa de unir forças com uma universidade parceira (*Université libre de Bruxelles - ULB*) com o intuito de reunir os seus conhecimentos mútuos. O objetivo desta colaboração era criar a primeira oferta de educação continuada de tipo universitária especificamente dedicada às metodologias ativas/alternativas num contexto de língua francesa. Isto foi concebido desde o início para garantir a sua independência ideológica (fiel ao princípio do livre exame que prevalece nestas duas instituições).

Esta formação, iniciada em 2022, foi desenhada com base no modelo ADDIE (análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação) e recorre nomeadamente ao isomorfismo, ao co-ensino, à avaliação pelos pares, à pedagogia de projetos e a diferentes métodos ativos, de forma a estar alinhada aos modelos abordados no curso. Os participantes (na sua maioria professores em atividade) são assim incentivados a participar como autores de sua formação e desenvolvimento profissional. Esses profissionais estão evoluindo ou se preparando para ingressar em escolas com métodos de ensino ativos.

Através desta formação de um ano, os participantes são assim conduzidos a apropriar-se de ferramentas concretas, sem que nenhum modelo seja imposto ou privilegiado, e a aperfeiçoarem as competências adquiridas na formação inicial. A constante relação teoria-

prática e o trabalho com as práticas de campo são colocados no centro deste sistema de formação profissionalizante. A apropriação de um conjunto de ferramentas didáticas, metodológicas e de avaliação é parte integrante dos objetivos da formação. Esta apropriação progressiva e concreta pelos participantes dos princípios ligados às metodologias ativas numa perspectiva integrada é considerada segundo os princípios gerais das metodologias ativas, dos seus fundamentos históricos e filosóficos, dos seus acontecimentos atuais e suas controvérsias, sem nunca se afastar de uma abordagem crítico-reflexiva.

Hannah Arendt (1958) considerava que o ensino e a educação têm um alcance e um significado político – a educação faz parte das “questões políticas” (p. 229, p. 178) – sem ter conteúdo político. Em outras palavras, aprender sobre o mundo é aprender sobre o que no mundo é a condição antropológica geral da atividade política sem ser diretamente política. Muitos países em desenvolvimento e organizações de formação estão cada vez mais recorrendo a metodologias ativas/alternativas devido às oportunidades que oferecem e às perspectivas humanistas que transmitem.

Nós descrevemos os potenciais desvios implicados por este interesse, mencionando a crescente oferta privada em diferentes países. Neste contexto, o certificado universitário em metodologia ativa, tal como está disponível na *Haute École Francisco Ferrer* e na *ULB*, é objeto de grande interesse na África (Congo, Marrocos e Senegal), na Ásia (Vietnã e Paquistão) ou mesmo em América do Sul (Brasil) devido ao seu carácter democrático (custos de formação deliberadamente reduzidos, acessibilidade a diferentes categorias de profissionais, valores filosóficos promovidos, cientificidade) e solidariedade fiel ao projeto inicial apresentado por Francisco Ferrer, um educador catalão que fundou a Escola Moderna em 1901, seguindo ideais de educação racionalista, de igualdade social, de autonomia, de diversidade e ajuda mútua.

Nesta perspectiva, a internacionalização deste dispositivo profissionalizante inovador mas decididamente pragmático (para efeitos de transferibilidade para as realidades locais) contribui, na nossa opinião, para uma democratização das metodologias ativas em larga escala. Esta é a escolha que fizemos enquanto instituição através da criação deste certificado universitário em pedagogia ativa, cuja divulgação visa combater os efeitos de uma forma de privatização das pedagogias ativas que denunciámos veementemente.

Este desejo corresponde à necessidade de posicionamento ético das nossas instituições, bem como aos valores da *Instruction publique de la Ville de Bruxelles* (Instrução pública da cidade de Bruxelas) que implanta cada vez mais escolas ativas, que vão desde o ensino infantil ao ensino superior, contribuindo assim para a construção de uma cidadania solidária numa cidade moderna e cosmopolita.

Bibliographie

ALIX Sébastien-Akira, KAHN Pierre (2023). « Circulations transnationales en matière d'éducation (XIXe-XXe siècles) : note de synthèse des travaux d'un champ de recherche en expansion », *Recherches en éducation*, n° 50. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11516>.

ARDOUIN T. (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation. *Education Permanente*, N° 157, Décembre 2003, 13-29.

ARENDT H. (1958) *The Crisis in Education* », *Partisan Review*, automne 1958, réédité dans *Between Past and Future*, New York, 1961, rééd. New York, Penguin Books, 1993, trad. fr. C. Vezin, « La crise de l'éducation », in *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 223-252.

AUDREN G. (2015). Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille, thèse de doctorat en géographie, Aix Marseille Université.

BALL Stephen J., (2012) *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*, New York-Londres, Routledge.

BLAIS M.-C., GAUCHET M., & OTTAVI D. (2002). Pour une philosophie de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui. Bayard Éditions.

CHATEL E. (2013), « L'évaluation de l'éducation dans le contexte de mondialisation : le cas français », *Trema*, n° 40, p. 28-40.

CUCCHIARA M-B (2013). *Marketing schools, marketing cities: Who wins and who loses when schools become urban amenities*, Chicago, University of Chicago Press.

DEAUVIAU J., & Terrail, J.-P. (Dir.) (2017). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : Dix ans après*. Paris : La Dispute. Collection "L'enjeu scolaire". 329 p.

DE COCK L (2023). Les pédagogies alternatives sauveront-elles l'école ? : Remède aux inégalités ou produit d'appel du privé in *Le monde diplomatique*, 834 (sep. 2023).

PERAYA D., & PELTIER C (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... », *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 29 | 2020, mis en ligne le 15 mars 2020, consulté le 01 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dms/4817> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.4817>

FELOUZIS G, MAROY C, VAN ZANTEN A (2013, *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Puf.

GIBAND D, MARY K, NAFAA N, (2020), Introduction. Éducation, privatisation, ségrégation : regards croisés Nord/Sud. De l'importance de la dimension spatiale des dynamiques éducatives », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 19, p. 7-20.

GULSON K., (2011), *Education policy, space and the city: Markets and the (in) visibility of race*, New York-Londres, Routledge.

HAMELINE, D., JORNOD, A., & BELKAÏD, M. (1995). *L'école active: Textes fondateurs*. Collection Éducation et formation. Presses Universitaires de France.

HARVEY D (2007), *A brief history of neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
 JAHNKE H., KRAMER C., MEUSBURGER P. (dir.) (2019), *Geographies of schooling*, Cham, Springer.

LAVAL C., WEBER L., (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepse-Nouveaux regards.

LEMAITRE, D., (2007). "Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ?", *Recherches en éducation* [Online], 2 | 2007, Online since 01 January 2007, connection on 30 September 2023. URL: <http://journals.openedition.org/ree/3666>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.3666>

NAFAA N. (2021) *Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale aux États-Unis, les cas d'Atlanta et de Philadelphie*, thèse de doctorat en géographie, université de Perpignan Via Domitia.

PROUDHON, P.-J., (2020) *Instruire le peuple, émanciper les travailleurs : Théories et pratiques des socialistes et des anarchistes dans l'éducation du XIXe au XXIe siècle*. *Revue d'études proudhoniennes*, <https://www.proudhon.net/wp-content/uploads/2020/12/REP-6.pdf>.

SPENCE M., (1974), "Competitive and Optimal Responses to Signalling : Analysis of Efficiency and Distribution" *Journal of Economic Theory*.

Svinicki M., & McKeachie, W. J. (2011). *Teaching Online or at a Distance*. In McKeachie's *Teaching Tips Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (13th ed., pp. 259-261). Belmont: Wadsworth.

THEILLER S. & PELLERIN D (2018). *Le bien-être : enjeu de réussite éducative. Les apports du travail de groupe dans l'acquisition des savoirs et l'apparition du sentiment de bien-être*. Education.

UNESCO (2021) *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>, consulté le 13/12/2023.

VERDIANI, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux : pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie*, Arles : Actes Sud.

VERGER A., FONTDEVILA C., ZANCAJO A., (2016) *The privatization of education: A political economy of global education reform*, New York-Londres, Teachers College Press.