

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO MESTRADO**  
**PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**PATRÍCIA VERÔNICA DE AZEVEDO BRAYNER**

**OFICINA PEDAGÓGICA - METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E**  
**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO ENSINO**  
**DE SOCIOLOGIA**

**RECIFE**  
**2023**

**PATRÍCIA VERÔNICA DE AZEVEDO BRAYNER**

**OFICINA PEDAGÓGICA - METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO ENSINO  
DE SOCIOLOGIA**

Projeto de trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

**Linha de Pesquisa:** Práticas de ensino e conteúdos curriculares

**Orientadora:** Profa. Dra. Darcilene Cláudio Gomes

**RECIFE  
2023**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca Central Blanche Knopf)

B827o Brayner, Patrícia Verônica de Azevedo  
Oficina pedagógica – metodologias ativas de aprendizagem e pedagogia histórico-crítica, uma relação possível no ensino de sociologia / Patrícia Verônica de Azevedo Brayner. - Recife: O Autor, 2023.

114 p.: il.

Orientador: Dra. Darcilene Cláudio Gomes

Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2023

Inclui bibliografia

1. Sociologia. 2. Ensino médio. 3. Material didático. I. Gomes, Darcilene Cláudio orient. II. Título

CDU: 316:371.67

## FOLHA DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA VERÔNICA DE AZEVEDO BRAYNER

Oficina Pedagógica - Metodologias Ativas de Aprendizagem e Pedagogia  
Histórico-Crítica, uma relação possível no Ensino da Sociologia.

Trabalho aprovado em 29 de agosto de 2023 em banca on-line.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

---

Darcilene Cláudio Gomes Orientadora/ Examinador Interno – ProfSocio/ Fundaj

---

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

---

Rafaela Reis de Azevedo Oliveira Examinador Externo - Universidade Federal de  
Juiz de Fora (UFJF)

Dedico este trabalho a meus pais, ao amigo Anaxágoras e à tia Dione, onde estiverem, sei que sempre estarão ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

De acordo com a neurociência, a gratidão é um sentimento que libera substâncias no organismo, como dopamina e ocitocina, e elas trazem sensação de bem-estar e prazer. Portanto, essa página será escrita com a mesma importância e respeito que permeou toda essa pesquisa, com o acréscimo de relembrar os momentos aos quais hoje me geram profunda gratidão.

Em princípio, tenho gratidão ao “Universo” e às pessoas as quais me auxiliaram desde a inscrição até esse momento. Será um desafio colocar tudo e todos em tão diminuto texto. Cada um, do seu jeitinho e da sua maneira, me amparou nessa deliciosa e ao mesmo tempo árdua caminhada em busca de mais conhecimento.

O anseio de realizar um mestrado em uma instituição de grande notabilidade sempre foi algo muito caro para mim, ao mesmo tempo que também parecia muito distante. Gratidão à Fundaj e ao ProfSocio por me ajudarem a realizar um sonho.

Foi com o apoio integral da amiga e grande incentivadora Vanessa Ramos e meu filho, Heitor, que a etapa de inscrição foi concluída com sucesso. A partir dali, os estudos se intensificaram e a colaboração de Vanessa foi fundamental em todos os passos que aconteceram em sequência. Gratidão!

As “benção do Universo” me levaram ao encontro da aprovação. A pandemia, ao mesmo tempo que trazia tristeza, pavor, incertezas, trouxe também o curso no formato remoto, o que acabou sendo crucial para que eu pudesse realizá-lo, por isso, sou extremamente grata ao Universo por “abrir meus caminhos” e me deixar cada dia mais confiante de que deveria prosseguir.

Durante a trajetória, tive a oportunidade de ter aulas excelentes que além de ampliarem meu léxico sociológico, também trouxeram infinitas possibilidades de melhoria da minha capacidade de educadora. Por isso, quero deixar minha gratidão a todos os professores e coordenadores do ProfSocio/Fundaj.

Em especial, agradeço à minha orientadora Darcilene Gomes, por ter aceitado o desafio de me guiar na escrita acadêmica em um caminho diferente daquele que ela havia projetado ao me aceitar como orientanda, e por ser sempre muito disponível e empática diante das situações pessoais pelas quais passei. Gratidão!

Aproveito a oportunidade para agradecer também à banca examinadora, que trouxe irretocáveis contribuições no momento da qualificação do projeto, além de serem professoras de alta competência, que contribuem para a educação brasileira e para o ensino da Sociologia. Gratidão, às profas. Dras. Ana Abranches e Rafaela Reis. Esta última apenas conhecia meu trabalho através de congressos e de pronto atendeu a nossa solicitação em participar desta fase do trabalho.

Foi uma enorme satisfação ter colegas de sala altamente comprometidos e competentes, dispostos a contribuir em todos os momentos de apresentação das atividades, dando apoio uns aos outros. Mas quero enfatizar aqui alguns que fizeram a diferença neste meu processo, por estarem sempre dispostos a incentivar e a contribuírem nos momentos mais difíceis de minha jornada neste curso. Gratidão especial a Vitor Rebello, Darlan Gardunho, Jilvan de Oxóssi e Cristiana Oliveira.

Gratidão a meus familiares que acompanharam de perto algumas fases de percalços, em especial à minha prima Angélica Azevedo, que me enviou muitas palavras de apoio e muitos “carões”, para que eu ficasse atenta aos sinais que meu organismo demonstrava.

A todos os amigos que compreenderam os “nãos” dados aos encontros no decorrer desta caminhada, mas principalmente pelas manifestações de incentivo e carinho. De forma específica, gratidão às amigas Daniela Bruto, por me guiar com tamanha sabedoria, e Jaqueline Dantas, que “pegou na minha mão” muitas vezes, “trazendo luz” e apoiando em todos os momentos desta pesquisa (minha co-orientadora não oficial), gratidão imensurável!

Não poderia deixar de agradecer aos participantes da oficina, colegas de várias partes do Brasil, que se entregaram do início ao fim, participando efetivamente de todas as etapas e incluindo as respostas ao questionário. Aquele momento foi incrível e me estimulou a dar continuidade ao trabalho.

Ao meu companheiro de todos os dias, em todas as horas, Ewerton Cunha, que me apoiou de forma imensurável em todas as etapas. Ele sempre foi meu esteio e a melhor companhia que alguém pode ter. Sem seu auxílio, jamais conseguiria finalizar este tão importante período da minha vida. Infinita gratidão!

## EPÍGRAFE

*“Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar. E, se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las, na ação e na comunicação”.*

*(Paulo Freire)*



## RESUMO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre a utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem e da Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino de Sociologia na educação básica, analisando os conceitos e as possibilidades de uso das duas acepções pedagógicas de forma concomitante, a partir de revisão de literatura e pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre elas. Pretende também analisar a percepção dos professores e estudantes da área das ciências humanas, mas especificamente da área de ensino da Sociologia, a respeito do uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem e da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir da práxis cotidiana de que os professores encontram dificuldades em colocar em prática métodos e metodologias de ensino que estimulem os estudantes a serem participativos autônomos e protagonistas de seus estudos, por diversos fatores, o presente trabalho destaca a importância da formação continuada como forma de buscar maior envolvimento dos discentes nas aulas. Para isso, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica em formato de oficina para professores e estudantes dos cursos de ciências humanas, com o objetivo de estimular a reflexão, um maior conhecimento e o uso prático dessas concepções. A oficina aconteceu presencialmente, durante o V Congresso da Abecs (Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais), em novembro de 2022, na cidade de Maceió - Alagoas. Participaram efetivamente sete pessoas, de diversas partes do Brasil, entre professores e estudantes da área. Apresentou-se como resultado a percepção de que, embora as condições de ensino nas escolas públicas não sejam as mais adequadas, a ausência ou escassa formação continuada para os docentes gera menos conhecimento a respeito do aprimoramento da gestão de sala de aula. Ainda assim, concluiu-se ser possível desenvolver as práticas pedagógicas apresentadas na intervenção realizada, no cotidiano da sala de aula de educação básica, no campo das ciências humanas.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica; Metodologias Ativas; Sociologia Escolar; Ciências Humanas; Formação de professores.

## ABSTRACT

This present study aims to reflect on the use of Active Learning Methodologies and Historical-Critical Pedagogy in teaching Sociology in basic education, analyzing the concepts and possibilities of using both pedagogical approaches simultaneously, based on a literature review and academic research developed about them. It also intends to analyze the perception of teachers and students in the field of Humanities, specifically in the area of Sociology teaching, regarding the use of Active Learning Methodologies and Historical-Critical Pedagogy. Considering that teachers often face difficulties in implementing teaching methods and methodologies that encourage students to be participative, autonomous, and protagonists of their studies due to various factors, this study highlights the importance of continuous professional development as a means to foster greater student engagement in classes. For this purpose, a pedagogical intervention in the form of a workshop was developed for teachers and students of Humanities courses, aiming to stimulate reflection, deeper understanding, and practical application of these concepts. The workshop took place in person during the 5th Congress of Abecs (Brazilian Association of Social Sciences Education) in November 2022, in the city of Maceió - Alagoas. Seven individuals from various parts of Brazil, including teachers and students from the field, actively participated. The results showed that, although the teaching conditions in public schools may not be the most suitable, the lack or scarcity of continuous professional development for teachers hampers the improvement of classroom management. Nevertheless, it was concluded that it is possible to implement the pedagogical practices presented in the intervention in the daily routines of basic education classrooms, particularly in the field of Humanities.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy; Active Learning Methodologies; School Sociology; Humanities; Teacher Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS

**ABECS** - Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais

**ABP** - Aprendizagem Baseada em Problemas

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**ENESEB** - Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica

**EUA** - Estados Unidos da América

**FUNDAJ** - Fundação Joaquim Nabuco

**HSL** - Hospital Sírio Libanês

**IEP** - Instituto de Ensino e Pesquisa

**JMC** - Jefferson Medical College

**LENPES** - Laboratório de Ensino e Extensão de Sociologia

**MA**s - Metodologias Ativas

**NBME** - National Board of Medical Examiners

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OCNEM** - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

**PHC** - Pedagogia Histórico-Crítica

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PROFSOCIO** - Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

**TDICs** - Tecnologias da Informação e Comunicação

**TPE** - Todos Pela Educação

**UEL** - Universidade Estadual de Londrina

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Card com o passo a passo desenvolvido na oficina Pedagogia Histórico-Crítica

**Figura 2** - Aprendizagem Ativa

**Figura 3** - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio - Brasil - 2022.

**Figura 4** - Nuvem de palavras mais citadas no formulário de avaliação da oficina “Metodologias Ativas no Ensino da Sociologia: Conceito e Uso de Algumas Técnicas - Possibilidades de Relação com a Pedagogia Histórico Crítica”.

**Figura 5** - Pedagogia Histórico-Crítica e suas etapas.

**Figura 6** - Uso do *Kahoot* sobre Metodologias Ativas e PHC

**Figura 7** - Avaliação da Oficina sobre Metodologias Ativas e Pedagogia Histórico-crítica

**Figura 8** - Proposta de Novo Formato de Oficina ou minicurso

**Figura 9** - Metodologias de Ensino (Pedagogias Diretivas e Não Diretivas)

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

**Quadro 1** - Comparação das concepções das Metodologias Ativas e a Pedagogia Histórico-Crítica.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL/JUSTIFICATIVA</b>	16
<b>INTRODUÇÃO</b>	20
<b>1. ABRAÇAR A APRENDIZAGEM ATIVA</b>	26
1.1. A Pedagogia Histórico-Crítica como metodologia de ensino	26
1.2. Da aprendizagem ativa às metodologias ativas de aprendizagem	41
1.2.1. Aprendizagem ativa, a base para o uso de metodologias ativas	41
1.2.2. Metodologias Ativas - História e seu desenvolvimento	43
1.2.3. Metodologias Ativas, divergências quanto ao seu uso e a relação com as tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) - História e seu desenvolvimento	49
1.2.4. Uso das TDICs na educação formal	51
1.2.5. As TDICs e as metodologias ativas - aspectos socioeconômicos	57
1.3. Alguns exemplos de uso das metodologias ativas no ensino de Sociologia	63
1.3.1 Sociologia escolar e MAs à luz das Orientações Curriculares do Ensino Médio	65
<b>2. ENSINAR NOS NOVOS TEMPOS: UMA PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS</b>	72
2.1 Oficina Realizada no V encontro da Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais - Organização e Prática	75
<b>3. “PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA SOCIOLOGIA: UMA POSSIBILIDADE?”: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	87
3.1 MAs e PHC: confluências pedagógicas	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	105
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	109
<b>APÊNDICE A</b>	111

## MEMORIAL/JUSTIFICATIVA

Para se desenvolver uma pesquisa científica é necessário partir do ponto de interesse de algo que se conhece e que desperta a necessidade de se investigar mais profundamente, seja por existir alguma lacuna sobre o tema, seja por curiosidade epistemológica, mas principalmente pela necessidade de colaborar com a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Por mais que a investigação aconteça de forma objetiva, desenvolvida com todo rigor científico que lhe é peculiar, ela só acontece devido aquilo que está subjacente à vida do pesquisador. Afinal, todo interesse carrega consigo uma carga de subjetividade. Por isto, na primeira parte deste trabalho, será apresentado ao leitor um memorial que tem o objetivo de explicitar a motivação pela qual surgiu a necessidade de estudar o tema.

De início, fiz um recorte de como estava organizada a educação escolar e a minha percepção enquanto estudante, entre os anos 80 e 90 do século passado, a respeito da área das Ciências Humanas, prioritariamente. Na época, o que se estudava e se ensinava em sala de aula era a habitual “transmissão de conhecimento e a reprodução do que havia nos livros didáticos”, nos cadernos amarelados dos professores, ou nos apostilados, quando a oferta de livro não era suficiente para nós, estudantes. Método definido por Paulo Freire (1996) como “educação bancária”.

Assim, minha geração é fruto da forma de abordagem tradicional de educação escolar. Geralmente, a cópia, a leitura e os questionários faziam parte da didática dos professores em sala de aula, principalmente da área de Humanas. Naquele momento, entre a década de 1980 e 1990, a disciplina de Sociologia não fazia parte do currículo na maior parte do país da modalidade de ensino definida, à época, como “primeiro e segundo graus”, pois estávamos vivenciando o final do período de regime militar, e as disciplinas das ciências humanas haviam sido “extraídas da grade curricular”, sendo substituídas por “Organização Social e Política Brasileira” (OSP) e “Moral e Cívica”.

Em 1989, eu era uma adolescente, com 14 anos de idade e, como milhares no Brasil até os dias atuais, trabalhava oito horas por dia, inclusive aos sábados. No



meu caso, a cada 15 dias, eu ainda fazia plantão aos domingos como balconista de farmácia. Sendo assim, desde a adolescência até o fim da etapa de estudo da graduação, sempre trabalhei e estudei, frequentando o curso noturno.

Curioso verificar que em meu momento de estudante do ensino básico, os estudos relacionados às Ciências Humanas estavam muito pautados na concepção do positivismo “Comteano”, baseado nos pareceres que remontam ao século XIX, como citado por Cigales (2019), ou seja, focado na ciência para o progresso, sem relacionar tais estudos a quaisquer perspectivas de análise crítica.

Só tive essa noção, explicitamente, com o desenvolvimento desta pesquisa. Interessante perceber que passados cem anos, essa área do conhecimento, e outras, seguiam estruturadas no método positivista de pesquisa, influenciando nosso cotidiano como estudante. Entretanto, naquele período, várias “escolas progressistas”, inclusive a que eu estudei no ensino médio, (confessional católica) encamparam concepções pedagógicas sintonizadas com a pedagogia desenvolvida pelo educador Paulo Freire e autores que defendem/defendiam a Teologia da Libertação.

Com isso, os livros de OSPB trabalhados na escola na qual eu era aluna foram escritos por Frei Betto (jornalista e defensor da Teologia da Libertação) e Gilberto Cotrim (historiador), os quais traziam análises bem diferentes da proposta tradicional de ensino. Naquela época, começamos a ser estimulados a participar e realizar seminários, jogos teatrais, concursos de paródias e uma infinidade de atividades que desenvolviam nossa criatividade, o que era considerado inovação.

Ao fazer o curso técnico do Magistério (em 1991 e 1992), foi a primeira vez que tive contato com a disciplina “Sociologia da Educação” e o campo da pedagogia despontava para mim com forte presença das ideias de Paulo Freire. Várias posturas didáticas freirianas foram reverberadas e implantadas em muitos momentos de nossas aulas cotidianas, assim como no estágio curricular, sendo estes alguns dos pilares da formação de professores, na época do curso de Magistério.

Após o magistério, iniciei a graduação em licenciatura em Ciências Sociais, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (Fafica), instituição também confessional católica, que se localizava em cidade vizinha a minha. Foi também nesse período (1993) que passei em concurso público e comecei a atuar em sala de aula como professora alfabetizadora, fato crucial para que eu estivesse sempre em contato com conhecimentos referentes aos ensinamentos de Freire.

Em 1996, eu finalizei a graduação, e não havia carga horária disponível para lecionar Sociologia nas escolas em que eu trabalhava, até porque várias delas não dispunham de 2º grau (Ensino Médio). Então, aos poucos, migrei de “professor polivalente” para “professor aulista”, atuando com as disciplinas de Geografia e História. Naquele momento, entre 1998 e 2000, fiz duas especializações, justamente por acreditar na formação continuada enquanto essencial para a minha base como docente.

A primeira foi em “Ensino da Geografia”, realizada na mesma faculdade da graduação, curso conveniado com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a outra em “História de Pernambuco”, frequentada no próprio campus da UFPE.

As ideias de Dermeval Saviani e de José Carlos Libâneo se faziam presentes nas discussões relacionadas à educação, e a Pedagogia Histórico-crítica era apresentada como uma alternativa ao processo educacional. Porém, não houve, em minha formação, um detalhamento em como proceder com essa acepção de forma metodológica.

Entre os anos de 2000 e 2003, a luta pela sobrevivência foi maior do que pela vida acadêmica, pois tive que encarar a maternidade, por isso, só foi possível retornar aos estudos acadêmicos quando meu filho já dispunha de certa autonomia (e também quando apareceu oportunidade). Enquanto isso, fui acumulando a função de educadora de apoio (coordenação) em uma escola do estado de Pernambuco e, após passar em concurso no ano de 2003, professora de ensino fundamental (anos iniciais), pela prefeitura da cidade do Recife-PE.

Durante esses 30 anos atuando como professora, acompanhei mudanças, ou tentativas significativas de mudança, na educação brasileira, como a festejada aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), ano no qual eu estava concluindo a graduação; a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 e 1998, além de ter participado de reuniões que discutiram o plano decenal de educação. Também acompanhei as leis 10.639/03 e a 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira, inicialmente, e, cinco anos depois, a História e a cultura indígena.

Mais recentemente, participei das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ensino fundamental, através de reuniões com sugestões dos professores ao Ministério da Educação (MEC); acompanhei a BNCC do ensino médio e, por fim, vi o desenrolar e a promulgação da Reforma do Ensino Médio, a

qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através da lei nº 13.415/17, implantada sem consulta popular, que trouxe mudanças bastante significativas (do ponto de vista negativo) para a área do Ensino de Sociologia.

Independentemente das mudanças implementadas pelo Estado, no decorrer da minha trajetória profissional, os ensinamentos freirianos e a noção de uma análise mais crítica, como a de Dermeval Saviani, com os fatos sociais, estão sempre presentes em minha prática cotidiana, dentro das possibilidades.

Em busca de aprimorar os conhecimentos pedagógicos e trazer metodologias diferenciadas ao dia a dia em sala de aula, busquei sempre a formação continuada, incluindo o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Deste modo, a partir de meu trajeto estudantil e profissional, percebi que a prática e os ensinamentos adquiridos ao longo dos anos me levaram à esta pesquisa e à tentativa de colaborar com a prática docente de meus pares.

No caso desta investigação, o objetivo principal é refletir e analisar sobre as possibilidades de articulação entre concepções metodológicas que utilizam as metodologias ativas e a Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de estimular docentes e discentes na prática das Ciências Humanas, mais especificamente na Sociologia Escolar.

## INTRODUÇÃO

São vários os estudos, percepções e conceitos relacionados ao ofício de ser professor(a). Desde a relação que é feita por ser um ato de amor, ou de vocação, perpassando pela função de transmitir conhecimentos, até a conceituação em ser um profissional que proporcione a mediação da aprendizagem. Seja qual for a dimensão em que se vislumbre esse ofício (e são inúmeras), o cerne, o objetivo dele, é, sem dúvidas, a relação ensino-aprendizagem. Para que esse processo aconteça, existem diversos desafios. Entre tantas dificuldades que possam ser mencionadas, a transposição didática é uma das maiores.

Entende-se a transposição didática, segundo Yves Chevallard (2013), como a organização e elaboração de elementos que permitam a adequação do conhecimento científico ao processo de conhecimento de forma didática. É justamente sobre esse aspecto que o presente trabalho se debruça: sobre o desafio de transpor didaticamente os conhecimentos desenvolvidos pelas Ciências Sociais para a Sociologia escolar.

Pautada nessa ideia, verifica-se a importância do entendimento de que as formações continuadas são imprescindíveis para a função dos professores. Portanto, o desejo de aprender e a melhoria da prática pedagógica deve se fazer sempre presente nos docentes. Entre os saberes ensinados por Paulo Freire sobre o processo ensino-aprendizagem, inevitavelmente, aponta-se a relevância da formação continuada do educador. Quando ele infere a reflexão de que, enquanto educadores, seremos seres “inacabados”, nota-se a percepção do quanto é intrínseca à essa prática, a busca pela aprendizagem e pelo conhecimento.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 2001, p. 72).

Convergir com essa ideia é um dos “pontos chave” do estudo em tela, pois, justamente por verificar a pertinência da formação continuada, estabeleço essa prática para mim e desejo compartilhar e construir, com meus pares, estudos que nos levem à reflexão da nossa prática, como forma de contribuir para o campo da

Sociologia. Para o ensino da Sociologia mais precisamente.

Diante de um panorama de aprendizado desenvolvido nos últimos anos, levando em conta a experiência vivenciada em sala de aula, em três décadas, percebi com a minha *práxis* que, além de outros fatores, o uso da ludicidade, de metodologias que ensejam a participação efetiva dos alunos, faz com que os estudantes demonstrem mais envolvimento e conseqüentemente maior aprendizado, inclusive de forma ativa.

É fato que ainda que os ensinamentos trazidos por teóricos e estudiosos em educação mostrem exemplos de acepções pedagógicas interessantes há anos, como a Escola Nova (Jonh Dewey, Paulo Freire, Célestin Freinet); a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani); a Aprendizagem Ativa (Ausubel); entre outros, ainda há a permanência da significativa influência da Pedagogia Tradicional em nossas escolas (Sampaio, 2020).

Ao mesmo tempo em que a discussão sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) foi sendo introduzida nas instituições de ensino, aliada à “novas formas” de lecionar, através de metodologias que buscam a maior participação do aluno, pareceu fazer muito sentido estudar sobre essa problemática, não só como forma de estimular os docentes, mas também de desenvolver outros conhecimentos a partir desta realidade.

Em seu clássico *Pedagogia do Oprimido*, uma das maiores críticas que Paulo Freire fazia ao ensino desenvolvido no Brasil nos anos 1970 era a chamada “educação bancária” (Freire, 1987). Amplamente descrita e explicitada, além de outras características, este modelo assenta-se na ideia e na prática segundo a qual o professor aparece como detentor de todo o conhecimento e trata o estudante como simples espectador, receptor e memorizador de conceitos.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 1997, p. 37).

É notório e decepcionante perceber que o pensamento e a prática que vêm os alunos como seres passivos parece continuar a se fazer presente na educação escolar básica. Essa situação fica perceptível quando as aulas expositivas parecem

ser maioria, notadamente no ensino médio, com a preocupação de que o aluno seja treinado para avaliações externas instituídas pelo governo ou para que acesse as universidades, através dos vestibulares.

Sabe-se que as aulas expositivas fazem parte do processo educativo formal. Portanto, não há problemas em utilizar esse recurso, principalmente em disciplinas com a carga horária muito pequena, como é o caso da Sociologia. Esse tempo curto dificulta um pouco mais a introdução de algumas estratégias ou dinâmicas diferenciadas, já que há conteúdos a serem trabalhados que poderiam ter maior aprofundamento, porém o tempo pedagógico é ínfimo. Entretanto, essa dificuldade não deixa inviável o uso de metodologias que estimulem a atuação do estudante como protagonista de sua aprendizagem.

Notadamente, por diversas questões, os estudantes relacionam as aulas expositivas e, muitas vezes, a própria escola, como algo desinteressante, incluindo as aulas de Sociologia. Como afirmam a Rafaela Oliveira e Thiago Esteves (2020), muitas vezes, as aulas são consideradas maçantes, chatas. Sendo assim, por que não discutir a respeito dessa problemática?

Neste contexto, sempre marcado pela historicidade, considerando que o modo de concebermos o mundo, nossas ideias, as perspectivas, a realidade e as interpretações são históricas, tal como aprendi com a teoria de Lev Vygotsky, compreendo que não se pode negar as mudanças sociais que aconteceram e continuam acontecendo ao nosso redor.

Sendo assim, ao me deparar com o termo “Metodologias Ativas”, consideradas inovadoras, verifiquei que, até certo ponto, elas, em algum momento, e de alguma forma já eram utilizadas em sala de aula, mas sem essa conceituação; portanto pareceu importante articulá-las ao ensino da Sociologia escolar. Com isso, relacionadas concomitantemente ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), as metodologias ativas podem ser potencializadas, mas é necessário fazer a distinção entre uso destas e a utilização de TDICs, fato que irei tratar no decorrer deste trabalho.

Por mais que houvesse formação continuada de professores, livros lançados e um forte *marketing* a respeito do tema, e, embora eles apresentassem como fundamentação autores do chamado “escolanovismo”, havia “algo que faltava”, do ponto de vista de uma análise crítica sobre os aspectos daquilo que se aprende.

Nesse sentido, Sampaio (2020, p. 24) aponta para a ausência de efetiva

fundamentação epistemológica sólida, já que tais metodologias ativas “são concebidas e aplicadas de maneira puramente técnica”. Ainda segundo o autor, “em termos de ensino e aprendizagem não vem produzindo resultados significativos”. (Sampaio, 2020, p.24).

É nessa conjuntura que o educador pode fazer valer do conhecimento e do uso da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Surgida no contexto de crítica ao “escolanovismo”, ela apresenta muito mais que uma metodologia, como o próprio título demonstra. Dermeval Saviani (2021), seu criador, aponta que a Escola Nova apenas reproduziu o sistema de desigualdade já existente na educação brasileira. Por isso, a considera uma teoria “reprodutivista”, que não promove alternativas a essa reprodução.

Com isto, o teórico da PHC desenvolve sua problemática em estudar a possibilidade de articular a escola com os interesses dos dominados. Mesmo sabendo dos limites institucionais para pôr em prática sua teoria, havia nele o desejo de colocar nas mãos dos professores o poder de levar os estudantes a pensarem sobre suas realidades e, através da consciência de suas práticas sociais, desenvolverem um pensamento crítico sobre o que estudam para, em seguida, pensar no que fazer com esse conhecimento, através da “prática social final”.

Analisando, inicialmente, as Metodologias Ativas como uma proposta vinculada à Escola Nova e à PHC, percebe-se rapidamente que elas são quase antagônicas. O “quase” aqui é traduzido pela forma que o próprio Saviani traz ao afirmar que a Escola Nova faz parte de uma “teoria reprodutivista”, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria “crítico-reprodutivista. Portanto, o fato de serem “reprodutivistas” faz com que elas possam dialogar em algum momento.

No decorrer desta investigação, serão apresentadas semelhanças e diferenças entre essas teorias, não com o objetivo de segregá-las ou compará-las, mas com o intuito de fazer com que se analise o que pode ser extraído das duas para uma melhor atuação em sala de aula, especificamente na área de Ciências Sociais.

Com isso, sabendo que existem inúmeras formas de aproximar conceitos, temas e teorias sociológicas no campo da Sociologia escolar para promover a aprendizagem, é necessário a compreensão pedagógica e didática desse processo. Isso explica a relevância dessa discussão, por levar em conta o que as metodologias ativas, a PHC e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação podem

oferecer a esse campo do conhecimento.

Ao iniciar a presente pesquisa, busquei nos repositórios de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), inicialmente e, em seguida, 10 revistas científicas, com *qualis* A1 e A2, a inserção do título “Metodologias ativas e ensino da sociologia”; “Pedagogia histórico-crítica”; “Ensino de sociologia” e, na maioria das buscas, apareceu a mensagem “nenhum resultado encontrado”.

Apenas na BDTD encontrei um trabalho que apresentava “metodologias ativas” no título, mas, ainda assim, estava relacionado ao ensino de ciências da natureza. Nos demais títulos pesquisados, incluindo a “Pedagogia Histórico-Crítica” (PHC), nenhum resultado foi encontrado. Os periódicos, teses e dissertações encontradas ligadas à PHC não traziam relação com a Sociologia e seu ensino.

Ora, se é condição essencial a um bom professor promover o entendimento daquilo que se ensina aos seus alunos, para que eles próprios elaborem seus conhecimentos a respeito do que é ensinado e, para isso, os métodos e metodologias são partes indissociáveis, por que existem tão raros registros sobre o assunto procurado, de acordo com as explorações iniciais?

Se a formação continuada também é primordial para que os educadores possam desenvolver um trabalho sério, comprometido consigo e com os estudantes, favorecendo a transposição didática do arcabouço técnico que a Sociologia traz com o cotidiano de sala de aula, por que aparentemente não há uma preocupação mais enfática dessa temática nas pesquisas científicas desenvolvidas?

Assim, reconhecer o passo a passo da PHC me trouxe um desejo epistemológico de colocar em prática, nas minhas aulas, aquilo que li, bem como de saber se seria possível aliar essa teoria às metodologias as quais eu já estava trabalhando.

Diante da realidade apresentada, por não haver uma quantidade interessante de estudos que priorizem metodologias de ensino que possam incentivar estudantes ao estudo e à aprendizagem na área da Sociologia escolar, bem como uma lacuna em formação continuada nesse escopo, percebi que seria necessário maior aprofundamento sobre essas questões, além de sentir a necessidade de realização de uma atividade pedagógica para refletir, discutir e assessorar meus pares no constante desafio de lecionar Sociologia.



Nesse sentido, o objeto da minha investigação se posiciona em torno das metodologias ativas, de maneira a compreendê-las como instrumentos pertinentes ao ensino de Sociologia, com o intuito de contribuir com uma fundamentação teórica e, ao mesmo tempo, analisar a possibilidade de elas serem associadas à Pedagogia Histórico Crítica, de alguma forma.

A partir disso, a presente pesquisa pretende contribuir no âmbito metodológico, especificamente na Sociologia escolar, com o intuito de favorecer e fortalecer a formação continuada de professores da área, podendo auxiliar em um factível desenvolvimento da aprendizagem de estudantes do ensino médio nessa disciplina.

Para tanto, foi planejada e organizada uma oficina pedagógica com o tema “Metodologias Ativas no Ensino da Sociologia: Conceito e Uso de Algumas Técnicas - Possibilidades de Relação com a Pedagogia Histórico Crítica?! (Instrução por pares, *feedback* conceitual, Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida)”, para ser realizada em um congresso nacional da Associação Brasileira de Ensino da Ciências Sociais (Abecs).

Durante a intervenção pedagógica, os participantes puderam se inteirar mais sobre os conceitos relacionados às Metodologias Ativas; analisar um pouco sobre suas práticas; discutir possibilidades de uso; verificar o passo a passo da Pedagogia Histórico-Crítica e avaliar as possibilidades reais de uso. Após a oficina, através de questionário semi-estruturado, eles tiveram a oportunidade de registrar suas percepções a respeito do que foi desenvolvido na vivência e avaliar o trabalho desenvolvido; a viabilidade de uso no cotidiano escolar, bem como apresentar sugestões para uma possível nova atividade nesse sentido.

O produto desta investigação estará organizado nas próximas páginas da seguinte forma: o primeiro capítulo apresentará o referencial teórico da pesquisa, iniciando com a Pedagogia Histórico-Crítica. Na sequência, abordará as metodologias ativas e lançará luz às percepções variadas sobre a utilização das MAs. Em seguida, demonstrará como elas estão sendo usadas nas aulas de Sociologia da educação básica, principalmente a partir de 2020.

## **1. ABRAÇAR A APRENDIZAGEM ATIVA**

### **1.1. A Pedagogia Histórico-Crítica como metodologia de ensino**

Em se tratando da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário refletir a respeito de alguns conceitos e o processo histórico desenvolvidos pela educação escolar no Brasil. Quando se fala em Pedagogia, trata-se essencialmente dos métodos, o processo pelo qual o aprendente irá desenvolver sua aprendizagem, sem os quais o acesso ao conhecimento escolar se torna mais difícil.

Enquanto para o cientista, para o pesquisador, o conhecimento é visto como um fim, para o professor, o conhecimento é um meio para o crescimento do aluno. (Saviani, 2021). Desta forma, “o método é essencial ao processo pedagógico”. (Saviani, 2021, p. 108). A própria designação de Pedagogia surge da condição de escravos que levavam as crianças até o local no qual elas seriam recebidas pelo preceptor. Posteriormente, os próprios escravos passaram a ser os educadores e, mais adiante, passaram a ser chamados de “pedagogos”. “Os romanos, percebendo o nível de cultura dos escravos gregos, confiavam a eles a educação dos filhos”. (Saviani, 2021, p.108).

A partir disso, o mundo ocidental estabeleceu lugares específicos para se executar esse ofício. É na escola o lugar no qual acontece o saber sistematizado, metódico e científico, daí a importância fundamental da pedagogia e da didática. A preocupação do professor/educador vai além de saber o que se está ensinando, pois tão importante quanto ter o conhecimento técnico, é também saber “como” facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O objeto de estudo da Sociologia importa muito. O olhar e o saber sociológicos, os quais o professor deve dispor enquanto conhecimentos específicos, são imprescindíveis à sua prática. Mas a situação e a transposição didática desse conhecimento também são indispensáveis ao exercício professoral. É nisso que está a importância da Pedagogia, dos métodos e didáticas de ensino que otimizem o processo educacional.

A partir disso, a metodologia de ensino é entendida como as várias trajetórias e formas de como orientar, através de um planejamento, a vivência do processo ensino-aprendizagem. Para aprimorar a conceituação, dar-se-á, inicialmente, uma ênfase à explicação do termo “método” ou “metodologia”, iniciando pela necessidade

de colocá-los no plural, uma vez que existe mais de um método de ensino.

O método de ensino não é único. Pelo contrário, existem diversos. Os professores, ao organizarem a aula, devem considerar que a chave interpretativa dos métodos está centrada na atenção a um objetivo didático, a natureza do conteúdo, bem como do aluno. (...) As necessidades individuais e grupais necessitam de métodos didáticos flexíveis, que abarquem uma diversidade de atividades de aprendizagem. O método de ensino não é um caminho linear para a consecução dos objetivos. (Veiga, 2008, p. 282).

Deve-se levar em conta, inclusive, que eses métodos, tal como outros aspectos da existência humana, são frutos de um processo histórico sociocultural, portanto, sofrem alterações. Dependendo dos processos sociais nos quais a sociedade como um todo está inserida, as metodologias ou métodos de ensino mudam e continuarão mudando. Quando se limita o termo, parece que a metodologia segue um só padrão, mas enquanto prática do educador, ela pode ser vista de diversas formas.

É importante salientar a diferença etimológica entre metodologia e método de ensino. Por mais que se pareçam em sua essência, a definição de método está pautada “em duas palavras iniciais (*metá* – através; *hodós* – caminho), significando apenas o caminho através do qual busca-se alguma coisa”. (Utta, 2019, p. 04). As metodologias de ensino, muitas vezes, são confundidas com a aplicação de métodos e técnicas de ensino, já que ela costuma ser relacionada com os aspectos teóricos da didática. (Utta, 2019).

Entretanto, as metodologias têm uma dimensão maior que o método ou as técnicas. Elas abrangem um complexo contexto imbricado em uma organização exterior sempre bem delineado nos planejamentos das instâncias educacionais, sejam elas federais, estaduais ou municipais, bem como escolares, através do projeto político pedagógico. Atrelado a todo esse emaranhado está a organização própria do docente. (Utta, 2019). Nesse processo de mediação, o docente precisa abarcar, com vistas a favorecer sua ação pedagógica, várias nuances, como

a relação professor/aluno, os processos de ensino e aprendizagem, objetivos, finalidades educativas, cognição, aspectos psicológicos, sociais, métodos e técnicas de ensino, as tecnologias, concepções de avaliação, capital cultural do discente, o projeto da instituição e suas relações sociais, bem como outras dimensões de uma dada sociedade. (Utta, 2019, p. 5).

Além dessas questões, há, sem dúvida, toda uma intencionalidade filosófica, com vistas a focar em que concepções de educandos se quer formar, “da história e

do mundo que quer construir, da sociedade que deseja transformar, de existência humana que almeja e de educação”. (Utta, 2019).

Em meio a tudo isso, há ainda as subjetividades, como, por exemplo, as próprias concepções que os docentes têm em relação aos alunos, ao ensino, à aprendizagem e à sua própria avaliação enquanto professor. Tais perspectivas sempre são desenvolvidas por meio das práticas sociais entre docentes e discentes no cotidiano escolar. Portanto, a metodologia de ensino ou as metodologias de ensino não são um modelo pronto para se aplicar em todas as circunstâncias, uma fórmula infalível e que dará conta de todo o processo educativo. (Utta, 2019).

Ao mesmo tempo que ela não é uma espécie de receita para o desempenho do processo de ensino-aprendizagem, não há como se efetuar o processo de educação escolar sem metodologias, métodos ou técnicas, tendo em vista que elas fazem parte da prática educativa. (Utta, 2019). Assim, com o objetivo de aprofundar as questões metodológicas, Saviani (2021) resolveu dividir em dois grupos as teorias educacionais para poder desenvolver sua própria tese.

Segundo o autor, existem as “teorias não críticas”, que são a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Tecnicista. Em outro grupo estão as teorias consideradas “crítico-reprodutivas”, dentre elas, ele cita a “Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica”, a “Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado” e a “Teoria da Escola Dualista”. (Saviani, 2021).

O presente trabalho não se deterá em explicar cada uma delas, uma vez que o objetivo é demonstrar o porquê das críticas que Saviani tece a todas, para, a partir daí, apresentar o que ele considera uma “pedagogia revolucionária” (Saviani, 2021), que posteriormente chamará de Pedagogia Histórico-Crítica.

Na década de 1970, existia um consenso de que a “marginalidade da escolarização” era um dos grandes problemas não só da educação brasileira, mas também na América Latina. Nessa época, existia um grande número de alunos que nem sequer frequentavam a escola ou saíam dela antes de completar o ciclo da educação básica.

Sendo assim, várias pesquisas foram desenvolvidas sobre a problemática, para a superação dessa marginalidade. Saviani (2021) percebe que há dois grandes grupos de ideias que intervieram à complexa situação, de forma distintas: um grupo, o qual ele denomina de “Teorias Não Críticas”, defende a escola como um antídoto à ignorância, enxerga o professor como protagonista, afirmando que seu papel é o de

transmitir conhecimento e que a disciplina se torna fator determinante para esta transmissão.

Após anos de aplicação desse formato, percebeu-se que esse tipo de concepção escolar não atendia as necessidades da sociedade, não resolveu o problema da marginalidade, não conseguiu manter os estudantes na escola e tampouco conseguiu torná-los bem sucedidos. De forma concreta, pode-se dizer que essa concepção ficou conhecida como Pedagogia Tradicional.

Nesse contexto, críticas emergiram a partir do que foi posto em prática pela Pedagogia Tradicional, pois, de acordo com Saviani (2021), essa configuração não obteve o êxito desejado. A partir daí, começou a surgir um movimento de reforma, ao qual foi chamado de “Escola Nova”. Com ele, a dinâmica pedagógica começou a mudar, os alunos passaram a ser percebidos como indivíduos que deveriam ser compreendidos através de suas singularidades, colocando-os no centro do processo, onde caberia ao professor agir como estimulador e orientador do ensino-aprendizagem.

Para isso, além de uma mudança dos hábitos professorais, também necessitaria de investimentos na infraestrutura física das escolas, formações continuadas para professores e quantidade apropriada de alunos em sala de aula, para que fosse possível obter uma personalização dos estudantes, o que, na prática, não aconteceu, principalmente nas escolas públicas; a não ser “na forma de escolas experimentais ou com núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”. (Saviani, 2021, p. 8).

Saviani (2021, p. 10) aponta que ao final do século XX, um “sentimento de desilusão” começava a se alastrar, pois o escolanovismo “revelou-se ineficaz em face à questão da marginalidade”. Com isso, uma nova teoria começou a ser articulada: a pedagogia tecnicista.

Nesta prática, buscou-se a operacionalização de propostas pedagógicas nas quais o elemento principal não era nem o professor nem o aluno. Aqueles eram meros executores de uma organização racional dos meios, que era planejada por “especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (SAVIANI, 2021, p.11) que tinha como objetivo tornar o processo educativo eficiente, na medida em que os alunos estariam aptos para contribuir com o aumento da produtividade da sociedade. De forma conclusiva, Saviani afirma que

Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (Saviani, 2021, p. 12).

Apesar das preocupações dessas teorias em erradicar a marginalização da escolarização e as tentativas de equalização social, Saviani (2021) esclarece que, em todas, houve muito mais insucesso do que o oposto, visto que o problema em questão não foi sanado. Na verdade, estabeleceu-se um fosso ainda maior entre as camadas populares da sociedade e as mais abastadas, no que se refere ao processo de escolarização e, como conseqüente, de estruturação social.

Quanto ao outro grupo de teorias, Saviani (2021) o nomeia como “crítico-reprodutivas”. O autor explica que esse título se deve ao fato de elas partirem da percepção crítica de que a educação escolar é imposta econômica e socialmente, seja pela legislação vigente e/ou pela coercitividade social, reproduzindo uma realidade social consolidada há anos. A partir disso, o autor apresenta três teorias que tiveram maior repercussão e maior nível de organização durante o século XX:

- a) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica;
- b) Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE);
- c) Teoria da escola dualista. (Saviani, 2021, p.14).

Cada uma dessas teorias descreve um espectro social de interferência da economia na educação. Pensadores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) explicitam a violência simbólica; Louis Althusser (1977) destaca a função ideológica e os aparelhos estatais como uma influência violenta no processo educacional e, respectivamente, a teoria da escola dualista, desenvolvida por Christian Baudet e Roger Establet (1971), a qual verifica que através do aparelhamento ideológico, a escola se apresenta como um ambiente unificador, equitativo, quando, na verdade, é essencialmente desigual, apresentando-se, ainda que de forma velada, como um “instrumento da burguesia na luta contra o proletariado”. (Saviani, 2021).

Sendo assim, tomando com criticidade o empenho em relacionar a educação como condicionante socioeconômica, essas teorias são consideradas críticas e são chamadas de “reprodutivistas”, porque entendem que a sua função básica é

reproduzir o que já acontece na sociedade, sem propor alternativas a essa reprodução. Elas apenas mostram o mecanismo de como a escola é constituída, ou seja, essas teorias “não contêm uma proposta pedagógica”. (Saviani, 2021).

Diante das conclusões que Saviani (2021) chegou, um problema se tornava iminente: “é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” Ele começa sua teoria a partir dessa questão, com o intuito de “colocar nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”. (Saviani, 2021). Além disso, o idealizador da teoria histórico-crítica percebeu que, em ambos os grupos teóricos citados anteriormente, havia a ausência da perspectiva historicizada. Para Saviani (2021), “ambas as teorias são ingênuas e idealistas”, pois colocam a escola como “redentora da humanidade”.

Para ele, é fundamental entender que o cerne pedagógico revolucionário tem estreita relação com a história. Sendo assim, ela se modifica, por ser essencialmente composta pela socialização e pelas relações humanas. Portanto, “a pedagogia revolucionária centra-se na igualdade essencial entre os homens [...] em termos reais e não apenas formais”. (Saviani, 2021, p. 52).

Para melhor compreender o pensamento da pedagogia revolucionária, o teórico enfatiza que

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (Saviani, 2021, p. 52-53).

Perceber todas essas nuances da educação escolar faz com que seja importante conhecer mais de perto essa teoria e direcioná-la pedagogicamente para o ensino da Sociologia. Como disse Saviani (2021), são os professores, proletários, “classe dominada” que podem se apropriar dessa pedagogia e atrelá-la de forma prática a todos os componentes curriculares, mas especialmente na área das ciências humanas, pois desenvolver, em sala de aula, um ambiente mais democrático, acolhedor e crítico pode favorecer a integração entre conceitos, temas

e teorias da Sociologia, de forma que a percepção e a imaginação sociológica sejam apreendidas no processo didático.

Afinal, ao mesmo tempo em que os discentes estudam a própria sociedade no campo do estudo da Sociologia, eles também estão inseridos nela, fato que faz com que eles se tornem mais atentos à sua prática social, ou seja, que entendam “seu lugar” na sociedade e, assim, possam ser incentivados pelos professores a perceberem dialeticamente seu aprendizado.

Ora, é na escola que se elabora o saber, fato que difere de produzir saber, pois, a sua produção ocorre através das relações sociais, enquanto a produção do saber se faz de forma elaborada, através do domínio dos instrumentos de preparação e sistematização, que advém da prática social. (Saviani, 2021). Em outras palavras, é partindo da realidade e da percepção social do estudante, instrumentalizado pelo professor, que ele irá elaborar o seu conhecimento.

Se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de elaborar o saber. Então, “o saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço de grupo dominante”. (Saviani, 2021, p.110-111). Portanto, a escola se apresenta, nesse sentido, como uma alternativa de promoção do conhecimento e do saber, para uma aprendizagem mais próxima da prática social.

Após alguns anos, o termo “pedagogia revolucionária” foi modificado pelo teórico e, a partir de 1978, ele cunhou a expressão “Concepção Histórico-Crítica”. Conforme explicitado anteriormente, por ter sido criada para, de fato, ser executada nas escolas de forma didática, ela se apresenta posteriormente como “Pedagogia Histórico-Crítica” (PHC), a qual pretende buscar métodos que estão para além dos tradicionais ou novos. A ideia em suma é utilizar

Métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 2021, p. 56).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza uma vinculação contínua entre educação escolar e sociedade, considerando que os conteúdos devem ser estudados, priorizando essencialmente o processo didático e compreendendo o



conhecimento como algo vivo, atualizado. (Saviani, 2021). Segundo Davisson Souza (2013), a PHC “é uma teoria educacional e pedagógica que se inspira na concepção marxista de educação e sociedade”. Sendo assim, Karl Marx, Antonio Gramsci e Lev Vygotsky foram os referenciais teóricos utilizados por Saviani para se chegar à “consciência filosófica” através da mediação da *práxis*. (Souza, 2013).

Seguindo tais pressupostos, Saviani propõe “um procedimento pedagógico correspondente ao método marxiano que passa por um duplo percurso dialético” (Souza, 2013, p. 9). Ele se apresenta da seguinte forma: um viés entre a transmissão (professor-aluno-professor) e a assimilação (aluno-professor-aluno). Inicialmente, verifica-se o que o docente e os discentes já sabem sobre o tema, o conceito, a teoria ou o conteúdo a ser trabalhado. Para isso, é necessário um clima de predisposição favorável à aprendizagem, através de estímulos e desafios propostos pelo professor. (Gasparin, 2012).

Esse “clima” é o momento inicial de toda a prática da PHC. Primeiramente, existe a “Prática social inicial”. Nela, cada estudante é incentivado a demonstrar o que sabe inicialmente sobre o conteúdo ou tema a ser desenvolvido. Nesse passo inicial, o aluno apresenta o caráter sincrético de sua compreensão de mundo, ou seja, sua percepção sobre o objeto de estudo que está imbuída de conexões sociais e concretas de sua vida até aquele momento. (Gasparin, 2012). Para que essa etapa, e as outras, aconteçam de forma exitosa, é necessário estabelecer a democracia e a cooperação dentro da sala de aula como condição indispensável a todo o método.

Cooperar dando uma chance às diferenças de se mostrarem, por causa da crença que a expressão da diferença é não só direito de outras pessoas, mas um meio de enriquecer sua própria experiência de vida, é inerente ao modo de vida pessoal democrático (Dewey, 1939, p. 6).

Desse modo, o professor precisa estar preparado para a troca e tem que compreender que ele possui aspectos culturais diferentes dos discentes, afinal eles se encontram numa posição de compreensão de “síntese precária”. Conforme Saviani (2021), a compreensão “é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social” (Saviani, 2021, p. 56). E é precária, pois se apresenta com práticas sociais dos alunos que são desconhecidas pelo próprio professor.

Por isso, é essencial que o professor se coloque numa posição de escuta e direcione, redirecione e/ou medie os conteúdos para que o discente, a partir do que já sabe, possa confrontar novas aprendizagens, construir nova percepção de mundo e elaborar o conhecimento.

Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação educador e educandos caminhe no sentido de superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles. Isso somente é possível, nas palavras de Paulo Freire, por meio do diálogo, do qual 'resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais o educando do educador, mas educador-educando com educando-educador'. (Gasparin, 2012, p. 20-21).

É com base na contextualização, na explicitação da prática social inicial dos estudantes que o educador toma a iniciativa de sua ação pedagógica, identificando quais as metas precisam ser alcançadas durante aquela ou as próximas aulas. (Gasparin, 2012). Faz-se necessário frisar que a "Prática Social Inicial" é o pano de fundo no qual se trabalha um conteúdo, "por isso deve ser retomada regularmente em cada uma das demais fases da metodologia". (Gasparin, 2012, p. 28). Portanto, o professor precisa sempre fazer as ligações entre a dimensão social e o conteúdo que está trabalhando. Esse é um diferencial da Pedagogia Histórico-crítica.

Nessa fase, é fundamental envolver os educandos, pois quando o estudante percebe que suas preocupações cotidianas são também interesse do docente, ele se sente estimulado a buscar dados para a solução de suas dúvidas. (Gasparin, 2012). Um cuidado que o professor precisa ficar atento é o de não ficar preso aos interesses momentâneos dos estudantes, pois corre o risco de continuar na superficialidade. Como afirma Gasparin (2012, p. 29), "as necessidades técnico-científico-sociais é que definem os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos".

Após a tomada de consciência de como a realidade está posta e suas relações com o conteúdo que está sendo trabalhado, o segundo passo é a "Problematização", que consiste no questionamento da realidade e do conteúdo. (Gasparin, 2012). Para isso, são levantadas "situações-problema que estimulem o raciocínio" dos estudantes. (Gasparin, 2012, p. 33). A etapa da problematização representa o momento no qual a prática social é analisada e questionada, levando em conta "o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento". (Gasparin, 2012, p. 34).

O propósito da problematização é escolher os principais questionamentos levantados anteriormente e, assim, em concomitância com os objetivos de ensino previamente organizados no planejamento, partir para a orientação de todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos. Na problematização, acontecem tantas interrogações referentes ao próprio conteúdo escolar, ao ser confrontado com a prática social, quanto grandes questões sociais, mas sempre “inseridas e especificadas no conteúdo da unidade que está sendo desenvolvida pelo professor”. (Gasparin, 2012, p. 35).

Este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais. É importante evidenciar porque esse conhecimento é socialmente necessário no mundo atual. Mostram-se paralelamente, as diversas faces sociais que os conceitos carregam consigo. Esse processo leva o aluno, aos poucos, a descobrir novas dimensões dos conceitos em questão. O conteúdo começa a ter sentido para o aluno. (Gasparin, 2012, p. 40).

Provavelmente, um dos grandes desafios para os professores é estabelecer um nível de prioridade na definição dos conteúdos, pois existe um currículo pré-definido que precisa ser trabalhado na escola e nem sempre esses conteúdos apontam as necessidades sociais do momento histórico atual. Nesse caso, torna-se necessário ao educador “ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo”. (Gasparin, 2012, p. 37).

Nessa etapa, é importante que o docente busque formular questionamentos relacionados à prática inicial dos estudantes com o que precisa ser discutido e aprendido no conteúdo. É nela que, através da orientação do professor, o aluno se prepara para analisar e compreender o conteúdo em diversas dimensões. (Gasparin, 2012).

Na sequência vem a “Instrumentalização”. É nessa fase que os educandos e o professor efetivam a prática dialética da construção do conhecimento, levando em conta o processo social inicial, correlacionando os saberes anteriores, a percepção de mundo dos dois protagonistas e o conteúdo instituído com a devida relação de importância histórica.

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção de conhecimento escolar que vai além do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, etc. (Gasparin, 2012, p. 52).

Nesse método pedagógico, a ação do professor é primordialmente a de mediar, através do confronto entre os conhecimentos espontâneos dos estudantes e do professor, juntamente com os conhecimentos científicos que o educador apresenta e desenvolve, criando, assim, uma organização sistemática do conhecimento científico. Ao docente, cabe ainda explicitar o conteúdo científico com perguntas sugestivas e indicações de como os discentes devem “iniciar e desenvolver a tarefa, o diálogo de experiências juntos, da colaboração”. (Gasparin, 2012, p. 104).

Assim, os passos da instrumentalização, baseado em Masetto (2000), em linhas gerais, podem ser divididos em três grupos: o primeiro são as técnicas de apresentação simples: tempestade cerebral, apresentação cruzada em duplas, entre outras; o segundo são as técnicas de simulação, tais como o desempenho de papéis, dramatizações, estudos de caso, jogos de empresa, etc. O terceiro grupo é o de colocar o aluno em contato direto com situações reais, por exemplo, aulas práticas, estágios, excursões pedagógicas, etc. (Gasparin, 2012).

Nesse momento, o professor também pode se valer das novas tecnologias de comunicação, as designadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs). No caso da PHC, o uso das TDICs se apresenta como característica de instrumentos de apoio pedagógico, tal como exemplificadas no parágrafo anterior. Para tanto, faz-se necessário saber que “não substituem a presença e a ação do professor”. (Gasparin, 2012).

As novas tecnologias são instrumentos de autoaprendizagem e interaprendizagem. Seu uso adequado requer que sejam escolhidas, planejadas e usadas de forma integrada, atendendo aos objetivos previstos, de modo que a aprendizagem significativa aconteça. (Gasparin, 2012, p. 109).

Com isso, cabe ao docente, enquanto mediador, refletir, planejar, ter atitudes democráticas e buscar a interação com os alunos, levando em conta que a relação que se estabelece entre os discentes e o conhecimento científico não é direta, nem automática, mas intermediada pelo docente. (Gasparin, 2012). Sendo assim,

algumas atividades também devem ser realizadas pelos alunos, incluindo uma série de atividades de ordem física, como

[...] ler um texto, ouvir a exposição do professor ou dos colegas, trabalhar individualmente ou em grupo, fazer anotações, realizar pesquisas, elaborar textos, fazer visitas, entrevistar pessoas, etc. (Gasparin, 2012, p. 113).

É nessa fase da “Instrumentalização” que se centra o processo pedagógico da PHC. É através da dinamização do professor, das ações, dos materiais didáticos e da identificação dos processos mentais dos educandos que se realiza a apropriação do conhecimento científico em suas diversas dimensões. (Gasparin, 2012). Como penúltima fase do processo metodológico, tem-se a etapa da “Catarse”. Nesse momento, acontece a síntese, ou seja, nessa operação, o estudante é solicitado a mostrar o quanto se aproximou das soluções dos problemas anteriormente levantados através das questões. (Gasparin, 2012).

Tanto a instrumentalização quanto a catarse estão tão interligadas que nem sempre será possível identificar onde começa uma e termina a outra. Portanto, nesse estágio, o mais interessante é a mudança de percepção que o educando apresenta, sua nova elaboração e formulação a respeito do tema ou do entendimento do conceito. “É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido”. (Gasparin, 2012). É ainda nessa fase que o aluno tem a possibilidade de demonstrar uma nova postura mental diante do conteúdo.

No ponto de chegada, na síntese, o aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia como ‘natural’ não é exatamente desta forma, mas é ‘histórica’ porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas desses mesmos homens. (Gasparin, 2012, p. 125).

Para que isso aconteça é necessário avaliar todo o processo, não apenas nessa fase, e sim durante o decorrer das atividades propostas. A avaliação aqui precisa ser entendida não como realização de uma prova, “mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social”. (Gasparin, 2012, p. 131).

Dessa maneira, o professor precisa ofertar aos estudantes diversas situações sociais concretas, para que eles demonstrem de fato o que aprenderam. Para tanto,

o planejamento, a definição dos instrumentos mais adequados, de acordo com o conteúdo trabalhado, “a metodologia utilizada e as diversas dimensões propostas na Problematização”. (Gasparin, 2012, p. 132) são imprescindíveis.

Ao fim de todo o processo pedagógico histórico-crítico, acontece a etapa denominada de “Prática Social Final do Conteúdo”. Essa talvez seja a fase mais desafiadora de todo o método, pois ela torna possível compreender que a prática social inicial e a final constituem uma forma dialética de produzir conhecimento. E até que o estudante “desconstrua” e reconstrua esse novo conhecimento, o tempo cronológico e pedagógico podem não ser os mesmos para cada discente, o que pode se apresentar, nesse momento, como um vácuo de aprendizagem.

Outro motivo para se levar em conta é a maneira de se posicionar diante da realidade posta. Com isso, para que o PHC não seja assemelhado aos demais métodos (tradicionais, escolanovistas e tecnicistas), é necessário que sejam realizadas operações práticas e significativas pelos alunos e professores, e isso só será realizado quando forem apresentadas novas atitudes, através de propostas de ação.

O docente e os educandos elaboram um plano de ação com base no conteúdo trabalhado. Este plano procura prever o que cada aluno (ou grupo de alunos) fará na vida prática, no seu cotidiano dentro e fora da escola. [...]. O aluno assume, com colegas e professores, em grupo, ações que desempenhará. [...]. Ações cabíveis, exequíveis, pertinentes, não necessariamente grandes. (Gasparin, 2012, p.145).

Dessa maneira, para que as ações sejam de fato executadas e tenham impactos não apenas no ambiente escolar, o tempo cronológico pode atrapalhar o tempo pedagógico ou vice-versa. Além disso, o estudante pode realizar tais ações dentro da escola, mas perpetuar, fora dela, ações contrárias ao que havia se comprometido inicialmente, fato que o professor não tem como controlar.

Nessa pedagogia, fica bem evidente a relação que pode ser estabelecida nas aulas de Sociologia, pois a desnaturalização de questões sociais fica muito explícita, uma vez que a PHC facilita o entendimento de todo esse processo social. Nela, o estudante percebe mais facilmente que o conteúdo é constituído como um produto histórico, fruto da ação humana, e “atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados”. (Gasparin, 2012). Com o uso da PHC, os conteúdos passam a ser mais significativos, pois a relação entre teoria e prática fica mais palpável, otimizando o aprendizado.

Diante do exposto, é possível perceber como a PHC, de fato, apresenta fundamentação para ser implementada nos diversos campos do conhecimento e, claramente, no ensino de Sociologia, devido às confluências epistemológicas. Entretanto, o próprio Gasparin (2012) atenta para as dificuldades cotidianas de implementação por parte dos professores. Segundo ele,

os empecilhos são sempre de duas ordens: a) dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas, e b) como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo escolar. (Gasparin, 2012, p.148).

Daí a importância de formação continuada e da iniciativa, tanto de professores quanto de outros atores da educação escolar, como secretarias de educação, gestores e coordenadores, não só sob a perspectiva institucional de políticas públicas para essa implementação, mas também do cuidado com o tempo pedagógico para o planejamento e a execução de todo o processo.

Contudo, mesmo com as dificuldades institucionais, é possível, tendo o conhecimento técnico do método, a boa vontade e a humildade pedagógica, realizar um bom trabalho contando com o passo a passo da PHC em quaisquer áreas do conhecimento. No caso da presente pesquisa, seu uso em tela nas aulas de Sociologia.

Diante dos estudos realizados pela professora Ileizi L. Fiorelli Silva e pelo professor João Gasparin, nota-se que a PHC é uma interessante alternativa às aulas de Sociologia.

Perante um contexto histórico de implementação de políticas neoliberais na década de 1990, que influenciou fortemente a educação brasileira, foi criado o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), como uma forma de resistir a algumas ideias que foram consequências do uso acrítico dos princípios da Escola Nova. No laboratório, a professora Ileizi Silva (2009) tem como objetivo “construir a Disciplina Sociologia, criando orientações para o seu ensino, buscando recursos teóricos e práticos, lutando pelas condições de trabalho e de formação de professores”. Ademais, pensando nas questões metodológicas para um melhor aproveitamento da disciplina em todos os vieses.

Para isso, ela expõe que seu trabalho enquanto professora de metodologia de ensino de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) tem como referência e ação uma proposta calcada especialmente na Sociologia Crítica. Ela

afirma que

[...] desde os anos de 1990 'defendemos' o currículo científico, baseado nas disciplinas, na perspectiva pedagógica construtivista de Vygotsky e histórico-crítica de Saviani. Esses pressupostos podem ser operacionalizados a partir da organização dos conteúdos estruturantes e conteúdos específicos, pensando em propostas de unidade e aulas no formato indicado por João Luiz Gasparin, no livro "Uma didática para a pedagogia histórico-crítica". (Silva, 2009, p. 22).

Parece fazer muito sentido a proposta de Ileizi Silva, quando se pensa nas aulas de Sociologia também no ensino médio. Aliás, ela mesma coordena, ou coordenou, através do Lenpes, um ciclo de oficinas e palestras na I Jornada de Humanidades, que aconteceu em outubro de 2008, no Colégio Altair Mongruel, localizado na cidade de Ortigueira, no estado do Paraná. O material disponibilizado pela autora sobre esse trabalho continua bem atual e é bastante inspirador.

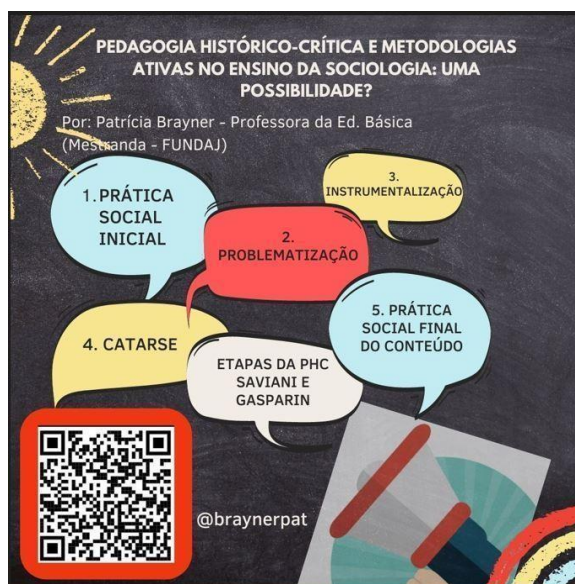
Levando em conta os estudos de Dermeval Saviani, a proposta deste trabalho foi desenvolver a oficina pedagógica na perspectiva de que seria possível demonstrar o passo a passo da PHC, sem explicitar efetivamente aos participantes que eles estavam vivenciando tal pedagogia na prática. Na intervenção realizada, os participantes foram indagados sobre o que sabiam de metodologias ativas. Depois, foram realizados questionamentos acerca da temática, como parte da problematização. Em seguida, cada dupla foi ler ou assistir vídeos sobre o tema, desenvolvendo, assim, a instrumentalização.

Após essas fases, chegou o momento de socialização, de discussão e análise ao que foi proposto, ou seja, a catarse. Por fim, houve a reflexão sobre o que é possível ou não colocar em prática na sala de aula. Em outras palavras, o início da prática social final, que foi fomentada através do uso da plataforma de aprendizado *kahoot*, que é baseada em jogos, mas principalmente pelas respostas dadas no questionário *online*.

Foi interessante observar que, pelo menos entre as pessoas participantes da oficina, não havia, de forma tão evidente, um conhecimento amplo e aprofundado sobre a PHC no cotidiano escolar, pois só foram perceber todo o processo após a explicação, ao final da oficina, quando foi apresentada e explicada a imagem abaixo.



Figura 1: Card com o passo a passo desenvolvido na oficina Pedagogia Histórico-Crítica.



Fonte: elaboração própria.

Através do que foi trabalhado na oficina, ficou evidente que, fazendo as devidas adequações de tempo, é possível desenvolver a mesma estratégia, no caso, a PHC, utilizando conteúdos da Sociologia.

Nesse momento, o presente trabalho situa o(a) leitor(a) às concepções históricas e teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica; apresenta as suas possibilidades de uso no cotidiano escolar e, na sequência, tornará a tratar de questões metodológicas em sala de aula, trazendo considerações a respeito das metodologias ativas da aprendizagem, com ou sem o uso das TDICs.

## 1.2 Da aprendizagem ativa às metodologias ativas de aprendizagem

### 1.2.1. Aprendizagem ativa, a base para o uso de metodologias ativas

Para abordar o conceito de “Metodologias Ativas de Aprendizagem”, primeiramente, faz-se necessário compreender o conceito de Aprendizagem Ativa. Dentro dessa perspectiva, é importante conceber a escola e a sala de aula como um espaço democrático, “aberto”, “amplo”, epistemologicamente falando, no qual os estudantes se sentem à vontade para tomar iniciativas e, juntamente com o docente, construir o próprio conhecimento.

De acordo com Saviani (2005), na aprendizagem ativa, o eixo do trabalho pedagógico se desloca do professor para o discente. Efetivamente, o aluno é o foco, pois a prática, o processo de conhecimento, o interesse, a espontaneidade e a qualidade se farão mais presentes no ensino protagonizado pelo estudante e mediado pelo educador, do que no formato da chamada educação bancária. (Freire, 1996).

Sabe-se que a aprendizagem acontece a partir de um processo de assimilação que pode advir do interesse e das necessidades do indivíduo, mas, no caso da educação formal, é preponderantemente resultado de um esforço físico e mental, através da influência da escola, que tem, dentre muitas funções, a de introduzir conteúdos e conhecimentos sistematizados que desenvolvam habilidades e competências para o aprimoramento mental do estudante (Bonotto, 2014).

Portanto, para que a aprendizagem se dê de forma ativa, também é fundamental um estudo ativo. Segundo Libâneo (2012), o estudo ativo se mostra como um conjunto de atividades diárias, sejam elas individuais, em grupo, escritas ou de forma oral, dirigidas ou realizadas em casa e/ou na escola.

Sendo assim, a aprendizagem ativa parte da premissa de que o estudante não é um mero receptor de informações. Ela compreende que apenas ouvir e realizar as atividades escritas, em forma de exercícios, é insuficiente para a aquisição de conhecimento. Daí, verifica-se que o papel do professor é bem diferente do que fora concebido nos primórdios da educação tradicional. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

O estudo ativo é precedido de um trabalho do docente, pois é através da organização e planejamento realizados pelo professor que, em contrapartida, há um incentivo ao discente. Dessa maneira, ao buscar subsídios que partem dos saberes dos educandos, de sua realidade social, na denominada “prática social inicial” (Saviani, 2021), o professor estimula e atrai o aluno para, em seguida, lecionar o conteúdo, orientar para a resolução de atividades variadas e das tarefas propostas, bem como promover a auto satisfação do educando, para que ele se sinta progredindo e tenha mais desejo em aprender.

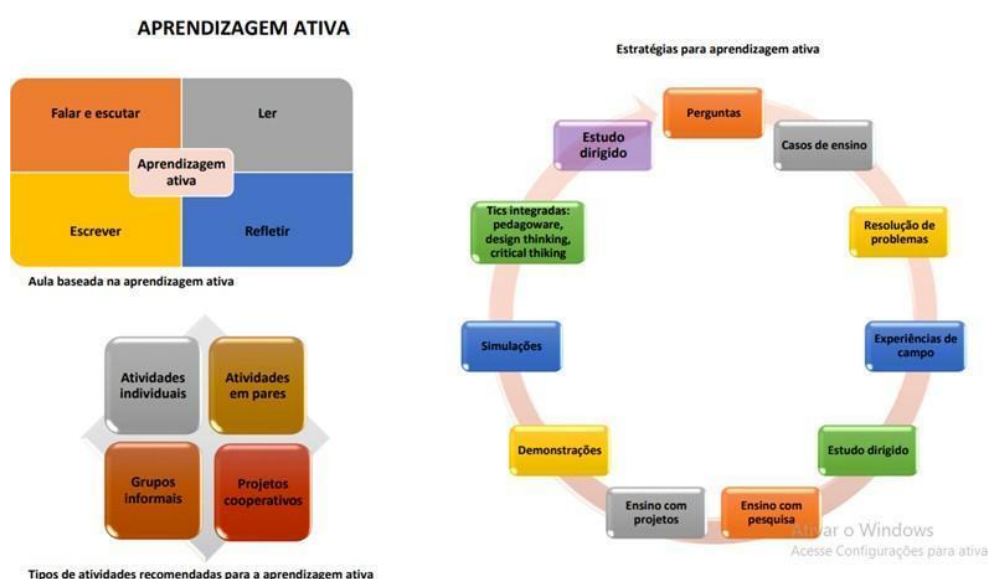
O trabalho do docente somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e dos métodos de adquirir e aplicar conhecimentos se convertem em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno. [...] O trabalho de planejar as aulas, traçar objetivos, explicar a matéria, escolher métodos e procedimentos didáticos, dar tarefas e

exercícios, controlar e avaliar o progresso dos alunos destina-se acima de tudo, fazer progredir as capacidades intelectuais dos educandos. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2006, p. 105).

Entende-se, portanto, que o professor deve ter consciência de todo o seu papel pedagógico, desde os objetivos que ele pretende alcançar junto aos estudantes, passando pelas questões metodológicas, estratégias de ensino até a avaliação, inclusive se autoavaliando.

Desse modo, o viés dialógico entre o papel do professor e do aluno compõem o que se chama de “Aprendizagem Ativa”. O infográfico a seguir demonstra quanto os estímulos e as estratégias podem ser variadas para desenvolver a aprendizagem de forma ativa.

Figura 2: Aprendizagem Ativa<sup>1</sup>



De acordo com a perspectiva apresentada, compreende-se o entrelaçamento das estratégias acima com a concepção e prática de Metodologias Ativas.

### 1.2.2. Metodologias Ativas - História e seu desenvolvimento

A expressão “Metodologia Ativa” é muitas vezes apresentada como algo inovador, algo criado no período da fase da Escola Nova, no século XX e

<sup>1</sup> Disponível em:

<[http://www.adventista.edu.br/\\_imagens/asped/files/APRENDIZAGEM%20ATIVA.pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/APRENDIZAGEM%20ATIVA.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2023.

relacionada ao uso das TDICs. De fato, a expressão pode ser nova, porém, na prática pedagógica, não há nada de inovador, visto que, de acordo com Araújo (2015), sua prática não é recente. Segundo o entendimento de Araújo (2015), a utilização da prática de metodologias ativas está fundamentada na importância das experiências que eram promovidas aos estudantes desde o século XVI. Há, nos escritos de Comenius (1592-1670), que

[...] o verdadeiro método de formar adequadamente os espíritos consiste precisamente em que, primeiro, as coisas sejam apresentadas aos sentidos externos, aos quais impressionam imediatamente” (Comenius, 1996, p. 412, *apud*, Araújo, 2015).

Quando Comenius fala sobre “apresentar os sentidos externos aos espíritos”, Araújo (2015) compreende a vinculação entre estudo e experiências e faz menção à vivência cotidiana como uma espécie de saber, como mote para a construção da aprendizagem, não apenas aquilo que estava apresentado de forma sistemática, oriundo do saber de alguém, como o professor. Em outras palavras, ao relacionar capacidades empíricas dos estudantes e suas vivências com o “saber formal”, há um desenvolvimento ativo de aprendizagem. (Araújo, 2015).

No século XVIII, o filósofo Johann Friedrich Herbart (1776-1841) buscou reivindicar à Pedagogia a condição de ciência, já que ela apresentava uma estrutura de cunho experimental e rigor científico. Naquele momento histórico, ainda segundo Araújo (2015), nem a prática da pedagogia era considerada ciência, bem como o termo “experiência” não era compreendido como metodologias ativas.

Apenas entre os séculos XIX e XX é que o conceito “experiência” toma muitas formas, sendo tratado em diversos sentidos, como apreensão imediata; experiência da vida; apreensão sensível; afirmação de formas de experiência vivida, etc. Já no século XX, chegou-se inclusive a classificar as experiências, discriminando-as por sensível; científica; religiosa; artística; filosófica, entre outras. (Araújo, 2015).

Nessa seara de significados, pautada no termo “experiência” como forma de priorizar a prática educativa formal, surge, anos mais tarde, a expressão “Metodologia Ativa”, no contexto da Escola Nova, tendo Herbart como um precursor no mundo.

Tal movimento surgiu na Inglaterra, através de uma “New School” em 1889, de onde se disseminou para o continente europeu, com diferenciadas propostas afeitas a construir “uma comunidade escolar livre”, “a educação no campo”, “a escola de humanidade”, a coeducação; eram também

concebidas como inovadoras e experimentais, e tinham como perspectiva finalidades educacionais que viessem a superar as escolas tradicionais. (Araújo, 2015, p.16).

A Escola Nova sofreu várias críticas no decorrer de seu processo de implementação, muitas vezes por questões conservadoras, justificadas pelo “medo do novo”; outras vezes por falta de entendimento do que seria implantar tal novidade nas escolas, bem como a falta de estrutura para isso. Além dessas questões, no século XX, gerou-se a preocupação de que o estudante, ao passar a ser visto como sujeito mais ativo e ponto central do processo educacional, pudesse confundir democracia com permissividade.

Para além dessas demandas, Dermeval Saviani teceu críticas de como foi implantada a Escola Nova aqui no Brasil. Ele apresenta uma comparação entre o modelo tradicional e o modelo do escolanovismo, apontando que, em ambos, houve falhas nas formas que foram implantados em nosso país, inclusive no que “se destinava à Escola Nova, na perspectiva de uma educação transformadora, [mas que] não conseguiu-se atingir o objetivo na prática”. (Saviani, 1996).

Não é objetivo deste trabalho explicitar sobre a “Nova Escola” ou “Escola Nova”, porém, faz-se imprescindível relacionar esse movimento educacional e o termo “Metodologia Ativa”, pois eles apresentam entrelace pedagógico em vários pontos. E, nos próprios escritos sobre Metodologias Ativas, a pedagoga Lilian Bacich (2018) traz como fundamento o viés pedagógico da Escola Nova.

Nos métodos de ensino-aprendizagem da Escola Nova, percebe-se que estão imbricados alguns fatores como a aprendizagem ativa e a necessidade de uma escola democrática. Para isso, impõe-se a demanda de professores dispostos a aprender e a compreender a necessidade da “dialogicidade” do processo, tendo em vista que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire, 1996).

De acordo com Araújo (2015), através da investigação desenvolvida, há outros registros em que a metodologia de ensino ativa, além de estar vinculada à Escola Nova, está bem vinculada à área das ciências da natureza.

A metodologia de ensino ativa está assentada na Biologia e na Psicologia, tornada esta, a rainha da Educação até poucas décadas atrás; com isso, realizava a autonomização do aluno, do professor e da escola em relação à dimensão sócio-histórica, ainda que as duas ciências da educação mencionadas tenham trazido contribuições (Araújo, 2015, p. 2).

De fato, ao longo da presente pesquisa, verificou-se uma significativa quantidade de artigos sobre metodologias ativas vinculadas à área de saúde, principalmente na formação inicial dos cursos de enfermagem e medicina, com resultados muito positivos nos Estados Unidos, segundo alguns relatos. Um exemplo é a experiência realizada no *Jefferson Medical College* (JMC), na Pensilvânia, Estados Unidos.

Nessa experiência, reduziram-se as turmas e foram empregadas estratégias de discussão de estudos de caso. Para avaliar o impacto dessa mudança curricular, foram comparados os resultados obtidos pelos alunos no *National Board of Medical Examiners* (NBME) e os resultados obtidos na média nacional por todos os estudantes. Os autores encontraram resultados superiores desde o primeiro ano de implantação do novo currículo, demonstrando que as metodologias ativas podem resultar em benefícios diretos ao estudante e, conseqüentemente, à população.

Tal experiência não foi isolada. Outros estudos também evidenciaram resultados positivos para o mesmo teste. Ainda nesse estudo, Farias (2015) aponta a existência de muitos métodos ativos, porém, para eles serem considerados bons, requerem uma série de critérios.

No Brasil, vale a pena destacar que o mesmo viés dos EUA foi executado nos cursos do Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa/Hospital Sírio Libanês – IEP/HSL (São Paulo). Conforme Farias (2015), a instituição utiliza métodos ativos, com frequência, em seus cursos de formação, que eles compreendem da seguinte forma

**Construtivista** – se basear em aprendizagem significativa; Colaborativo – favorecer a construção do conhecimento em grupo; **Interdisciplinar** – proporcionar atividades integradas a outras disciplinas; **Contextualizado** – permitir que o educando entenda a aplicação deste conhecimento na realidade; **Reflexivo** - fortalecer os princípios da ética e de valores morais; **Crítico** – estimular o educando a buscar aprofundamento de modo a entender as limitações das informações que chegam até ele; **Investigativo** – despertar a curiosidade e a autonomia, possibilitando ao educando a oportunidade de aprender a aprender; **Humanista** – ser preocupado e integrado ao contexto social; **Motivador** –trabalhar e valorizar a emoção; **Desafiador** – estimular o estudante a buscar soluções. (Farias, 2015, p. 4).

Posteriormente, as metodologias ativas foram utilizadas em outras áreas do conhecimento (Araújo, 2015). De acordo com os vários exemplos verificados, estavam, sem dúvida, em consonância com o método da Escola Nova.

Nesta concepção de aprendizagem da Escola Nova, aliada às Metodologias Ativas de Aprendizagem, o ambiente escolar é compreendido como um composto de infinidade de saberes, que devem ser conhecidos e respeitados, em uma esfera de cooperação, para que tal reconhecimento e a integração das diferenças sejam essenciais a um crescimento amplo do ser. Paulo Freire, como um defensor e realizador da Nova Escola no Brasil, define a autonomia do estudante como algo muito importante.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (Freire, 1996, p. 66-67).

Diante do exposto, verifica-se a importância do respeito ao prévio conhecimento do educando, fator intrínseco ao fazer pedagógico, tanto do ponto de vista da Escola Nova quanto também do viés da PHC, inclusive, ponto já apresentado no início deste trabalho.

Nesse cenário, as metodologias ativas parecem se encaixar nessa realidade, pois podem ser utilizadas a partir do respeito com o conhecimento que os educandos trazem e, em seguida, buscar o estímulo necessário aos estudos formais. (Moran, 2017).

Até porque, ao se propor um trabalho com metodologias ativas de aprendizagem, deve-se ter como premissa o protagonismo do estudante em sala de aula. Para isso, é inevitável investir na gestão democrática desse ambiente, criando nele um espaço de colaboração e construção de aprendizagens.

Outro grande defensor das ideias da Escola Nova, é John Dewey. Convergindo com o pensamento de Freire, ele expõe a importância do respeito às diferentes realidades encontradas em sala de aula e a necessidade de cooperação.

Cooperar dando uma chance às diferenças de se mostrarem por causa da crença que a expressão da diferença é não só direito de outras pessoas, mas um meio de enriquecer sua própria experiência de vida, é inerente ao modo de vida pessoal democrático. (Dewey, 1939).

Dewey traz importantes contribuições para fundamentar o valor da democracia nas escolas, o que, por conseguinte, também auxilia a lançar luz às metodologias que busquem a participação ativa do estudante. Como ele mesmo afirma, “Se há uma conclusão que a experiência humana, inegavelmente confirma, é a de que fins democráticos requerem métodos democráticos para a sua realização”. (Dewey, 1970).

O filósofo e pedagogo norte-americano criticava o viés tradicional de escola e buscou explicitar questões referentes à autonomia dos estudantes. Para ele, “Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas atividades de aprendizagem”. (Dewey, 1971).

Aqui, faz-se necessário enfatizar que em seus escritos sobre democracia e educação escolar, ele apresenta uma amplitude muito maior que as questões metodológicas. A discussão é, sem dúvidas, bem mais profunda. Entretanto, alguns apontamentos se referem também à forma como ele reflete sobre as aulas. Dewey critica, inclusive, atividades pedagógicas que levem os estudantes à mera repetição de conteúdos.

Oscilar entre exercícios repetitivos e sistemáticos, que tentam alcançar a eficiência por actos externos sem o uso da inteligência, e uma acumulação do conhecimento, que se supõe ser um fim em si mesmo, significa que a educação aceita as actuais condições sociais como definitivas e, como tal, aceita a responsabilidade de perpetuá-las (Dewey, 2007, p. 127).

Nesse sentido, as práticas das designadas metodologias ativas são centradas na participação efetiva dos estudantes. Com isso, em seus usos, os discentes deixam de ser coadjuvantes e assumem, junto ao professor, o papel principal do processo educativo. Como defende Bacich (2017), simultaneamente com o desenvolvimento da autonomia, a ideia é também suscitar uma maturidade no sentido dos estudantes estarem a postos para novos aprendizados.

Sendo assim, diferentemente da posição subserviente e passiva do aluno que copia, ouve e assiste exposições, com as metodologias ativas, o professor busca criar situações nas quais os discentes realizem operações, reflitam, conceituem e construam conhecimentos baseados nas atividades desenvolvidas, ao mesmo tempo em que possam interagir e conviver com seus pares e desenvolvam, também,



capacidades críticas e reflexivas sobre o que estão aprendendo (Sampaio, 2020).

Após o termo “Metodologias Ativas” ter sido historicizado, conceituado e correlacionado às concepções de aprendizagem ativa, Escola Nova e, até certo ponto, com alguns princípios da PHC, o leitor se deparará com algumas questões intrigantes, e um tanto quanto polêmicas, sobre as possibilidades e impossibilidades do uso de metodologias ativas em sala de aula.

### **1.2.3. Metodologias Ativas, divergências quanto ao seu uso e a relação com as tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) - História e seu desenvolvimento**

Mesmo compreendendo as várias oportunidades de aprendizado através de metodologias ativas, é interessante explicitar que elas são enaltecidas por parte de educadores, mas também trazem certo descrédito por outra parcela de docentes. Por isso, a reflexão que se pretende desenvolver a partir deste momento é necessária, pois também aponta sua relação com as TDICs.

Nesse tópico, haverá um enfoque no que concerne a sua utilização, bem como as inter-relações conceituais, políticas, econômicas e sociais do uso das metodologias ativas em sala de aula.

De forma geral, as metodologias ativas são caracterizadas como estratégias pedagógicas que contrastam com o ensino tradicional, ao buscar extrair o protagonismo do estudante, tendo como pano de fundo a mediação do professor.

Com elas, a ideia é incentivar, envolver os educandos, buscar o engajamento com atividades individuais e coletivas, para que eles sejam capazes de protagonizar seu próprio conhecimento.

Sempre que as experiências estimulam atividades mentais que levem a aprendizagem significativa, isso é aprendizado ativo. O aprendizado mentalmente ativo de ideias e habilidades (físicas e motoras) pode ocorrer em um arco variado de atividades que estimulam o pensamento, ou seja, todas as atividades que estimulam o pensamento podem produzir aprendizado ativo. (Sampaio, 2020, p. 32).

Conforme já exposto no tópico anterior, propostas ativas não são novidades nos processos educacionais do Brasil e do mundo. John Dewey é apenas um dos exemplos que se tem de pensadores com ideias que defendiam a aprendizagem que levasse em conta o interesse dos alunos, além de outras situações, inclusive o

estímulo à capacidade de resolver problemas. (Sampaio, 2020).

Aqui no Brasil, Paulo Freire falava de uma “pedagogia libertadora”, ao escrever sua obra mais conhecida, “Pedagogia do Oprimido”. De maneira muito clara, essa perspectiva aparece também no livro “Pedagogia da Autonomia”, quando o autor enfatiza a preocupação com a formação de professores, suas relações com os educandos e o fomento à criticidade. Freire (1987) compreende os educandos como seres ativos do processo, pessoas que devem ter seus conhecimentos prévios respeitados e também enaltece o papel da autonomia dos estudantes na relação dialógica entre professor e alunos.

Sendo assim, os discentes devem ser estimulados a compreender os aspectos socioeconômicos nos quais estão inseridos, como forma de ampliar seu conhecimento de mundo, através da percepção crítica, que faz com que haja um impacto não só em suas vidas, mas consequentemente na própria sociedade. (Freire, 1997). Desse modo, Paulo Freire enfatiza que o papel do professor/educador se apresenta como mediador de todo o processo ensino-aprendizagem e na busca incessante de melhoria desse. O que ele apresentava nos idos da década de 1970 do século XX parece continuar bem atual.

Como educadores do século XXI, o compromisso é se colocar como mediador/facilitador e propiciar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, afinal, este desponta como um grande papel do docente contemporâneo e, para isso, é imperioso estarmos atentos, analíticos e reflexivos às inovações de ensino, uma vez que

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (Freire, 1996, p. 39).

Ao docente, é possível explorar este “risco, a aceitação do novo” de diversas formas. Obviamente, compreendendo-se enquanto personagem político e cidadão, ao entender também seu papel de influenciar no contexto social.

Através das metodologias ativas, o processo criativo e ativo de aprendizagem é enaltecido e pode ser vivenciado de forma proveitosa, tanto para os alunos quanto para os professores, conforme afirma Bacich (2017). Além disso, mesmo sem fazer referência às atitudes políticas do conceito, ela não descarta a possibilidade da ação

crítica e política ativa do educador.

#### **1.2.4. Uso das TDICs na educação formal**

O século XXI traz e impõe desafios no âmbito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para toda a sociedade, portanto, não poderia ser diferente no campo educacional. Mais recentemente, com a pandemia da covid-19, essa situação ficou muito mais evidente, até mesmo imprescindível.

Nesse contexto, as metodologias ativas encontraram terreno fértil para sua utilização em sala de aula, pois, embora já explicitado aqui, seu uso independe de tecnologias digitais. Porém, o uso de dispositivos eletrônicos como facilitadores da aprendizagem pode ser mais prazeroso para o estudante da atualidade. Contudo, usar a tecnologia digital que está à disposição de forma tradicional, provavelmente não surtirá o efeito desejado para a aprendizagem.

Nada adianta abarrotar a escola de equipamentos tecnológicos e de internet potente se o docente mantiver uma postura pragmática e positivista, ostentando aulas expositivas e reproduzindo o ambiente de sala de aula defendido e usado no modelo de ensino tradicional. Para isso, é fundamental compreender que o papel do professor é o que faz toda a diferença, pois é ele quem decidirá sobre a utilização ou não das TDICs, tal como o uso de métodos, metodologias, estratégia e situações didáticas em sua sala de aula. (Sampaio, 2020).

Logo, considerando o papel a ser desenvolvido pela escola, compreende-se que ela necessitará da consolidação de políticas educativas que busquem a integração das TDICs ao trabalho pedagógico, através de programas e práticas concretas, com o uso de táticas que permitam uma integração para além do suprimento de ferramentas tecnológicas; no sentido de não só consumir tecnologias, mas sim possibilitar uma reflexão sobre a ação e a inovação pedagógica no ambiente escolar. (Silva, 2015).

É importante insistir que ao se utilizar o conceito de “Metodologias Ativas” em sala de aula, durante o presente trabalho, o termo pode estar vinculado ou não ao uso de dispositivos tecnológicos digitais. O pressuposto do entendimento é que

Metodologias Ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo

conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (Moran, 2018, p. 4).

Quando se utiliza o termo “modelos híbridos”, entende-se aqui que ora as TDICs podem ser utilizadas e ora não serão necessárias, mas nem por isso serão desconsideradas como uso de metodologias ativas. Dessa forma, a perspectiva no presente trabalho é demonstrar que se aprende de diversas formas e nos mais variados lugares, do ponto de vista cognitivo formal e/ou informal, mas, no caso em tela, o foco é a educação formal.

É sabido que a aprendizagem faz parte do processo de socialização e ela se dá cotidianamente na vida dos humanos. Quando se fala em educação formal, compreende-se que, independentemente do lugar onde aconteça, é necessário que professores ou tutores orientem o processo. Mas isso não anula o papel da escola, da formação mais ampla do indivíduo e do seu processo de socialização. (Gasparin, 2012).

A relevância desses métodos está na responsabilidade em aplicar metodologias ativas com planejamento, organização, intencionalidade e com o devido acompanhamento pedagógico, já que, aparentemente, por fazer com que o estudante protagonize seu aprendizado ativamente, o processo pedagógico pode ser visto como absenteísmo do professor. (Sampaio, 2020).

Na atualidade, o desafio de ensinar-aprender parece ter se tornado ainda maior, pois com tamanha rede informacional e tecnológica, o desenvolvimento de novas relações sociais e o apelo capitalista ilimitado em promover inovações, fabricar novas e rápidas necessidades é algo tão dinâmico que deixa tudo rapidamente “ultrapassado”. Nisso, o advento da globalização (Santos, 1984) faz com que as pessoas sejam manipuladas de tal forma que nem se apercebem.

Assim, a manipulação, o apelo ao consumo desenfreado e o incentivo ao descarte se faz tão presente cotidianamente na vida das pessoas, em especial nas dos discentes crianças e adolescentes, que qualquer música, objeto, jogo que seja repetido por mais de alguns meses já é considerado, por eles, como algo obsoleto. (Santos, 1984).

Mediante essa percepção empírica rotineira, está claro que essas situações acabam por influenciar todos os demais aspectos da vida das pessoas, incluindo as

escolas. Diante do exposto, vale a pena entender de onde surge essa “ânsia” por novidades o tempo inteiro, consequência expressiva da sociedade capitalista.

Na sociedade do hiperconsumo, o desejo está fixado na marca que pode nos tirar do anonimato e – ao mesmo tempo –, devido ao uso ostensivo, conferir nova identidade, revelando que “estamos usando a última moda”, “estamos vivendo o momento”, “parados em eterno movimento no tempo” e, como dizem os adolescentes, “estamos bombando”. (Barros, 2009).

A escola, enquanto instituição social, obviamente não está imune a essas situações, inclusive há críticas sobre os “modismos” pedagógicos”. (Sampaio, 2020). É justamente sobre essa relação que não se pode “fechar os olhos”. Perceber que entre o capitalismo e a educação formal há muitas relações é um passo importante para o reconhecimento enquanto educadores do século XXI e, mais ainda, do que fazer a partir deste reconhecimento e desta realidade.

Será que o papel da escola do século XXI é o de “bater de frente” ao que a sociedade capitalista vivencia, repudiando essa realidade e propondo uma educação formal contrária ao que está posto? Ou se submeter a tal sistema, estimulando cada vez mais os estudantes ao consumismo? Ou, ainda, fazer com que a comunidade escolar fique atenta e crítica a tais condições e tome consciência para definir suas escolhas? Será que há escolhas?

Respostas a estas perguntas provavelmente não serão encontradas neste trabalho. Aqui, a ideia é levar reflexões a respeito de tantas mudanças sociais que ocorreram nos últimos anos e como a escola tem se adequado ou não a essas transformações, do ponto de vista pedagógico, e de como o ensino de Sociologia está inserido nesse contexto.

Um fato parece incontestável: a escola precisa se atualizar em relação a essas situações. Mas isso não significa concordar com o *modus operandi* da sociedade capitalista. Talvez possa ajudar a perceber a importância de “chegar mais perto” do que essa “geração digital” entende por escola, por aprendizagem e por estudo. Também pode ajudar a aproveitar a tecnologia da melhor maneira possível, para desenvolver e construir conhecimento, inclusive sociológico.

Segundo o escritor Don Tapscott (2010), um jovem que tinha de 11 a 31 anos de idade no início da década de 2010 já fazia parte da geração digital, utilizando tecnologia de uma forma tão integrada ao cotidiano que era estranho, talvez ainda seja, para os nascidos na denominada “geração analógica”

Eles usam o celular para enviar mensagens de texto incessantemente, navegar na internet, achar endereços, tirar fotos, fazer vídeos e colaborar. (...) Você fala com os outros passageiros no carro, mas seus filhos, sentados no banco de trás, trocam mensagens de texto entre si. Eles parecem se deleitar com a tecnologia e têm uma aptidão intrigante para tudo o que é digital. (...) Como professor ou docente universitário, você está percebendo que os jovens parecem não conseguir manter longos intervalos de atenção, pelo menos quando devem ouvir as suas explicações. De fato, eles mostram sinais de que aprendem de uma maneira diferente, e os melhores deles fazem com que a nata dos estudantes de ontem pareça banal. (Tapscott, 2010, p. 19-20).

Mais de uma década se passou desde o estudo acima citado e essa geração nem frequenta mais as escolas. Hoje, são os filhos desta “geração digital” que se apropriam em grau ainda maior das TDICs, são eles que frequentam as instituições escolares na atualidade. Nesse intervalo de tempo, o que efetivamente mudou na estrutura educacional formal para atender esses estudantes e propiciar um ensino-aprendizagem ativo, de qualidade, sem perder a profundidade do conhecimento e, mais ainda, compreender esta sociedade de forma crítica? Será isso possível?

Durante os últimos anos, graças ao aparato tecnológico desenvolvido, tornou-se comum falar em “sociedade da informação”. Muitos livros didáticos incluem essa designação, inclusive.

Se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información (Castells, 2002:7 *apud* Silva, 2015, p.19).

Em outras palavras, a forma de se comunicar mudou. Sabe-se que as mais variadas informações são mostradas de uma forma vertiginosa e, muitas vezes, a rapidez e a fluência dos dados chega a assustar. Essas tecnologias, principalmente as digitais, têm promovido, segundo Santaella (2004), o que vem sendo chamada de “Revolução Digital”.

Ela traz a oportunidade, desenvolvida pelo computador, de converter toda informação – texto, som, imagem, vídeo – em uma mesma linguagem universal. Os avanços tecnológicos seguem em ritmos outrora impensáveis e afetam inclusive as próprias tecnologias, através do processo de inovação a que são submetidas

quando são atualizadas indefinidamente, com mudanças no formato de armazenamento de informações e também no seu processamento. (Silva, 2015, p. 20).

Esse é apenas um dos exemplos desta Revolução Tecnológica que veio para ficar, quer se goste ou não, quer se deseje ou não. São inúmeros os exemplos de tecnologias que fazem parte do dia a dia dos indivíduos de quase todos os países do mundo, em todos os setores, tais como nas artes, no sistema financeiro, na museologia, no *e-commerce*, entre outros. (Bacich, 2017).

De fato, em tempos de “sociedade tecnológica”, uma boa gestão de sala de aula também pode estar atrelada às questões das novas tecnologias da informação e comunicação. Porém, é necessário reiterar que, embora o aparato tecnológico deva se fazer presente nas salas de aula e escolas, entende-se como tecnologia não só uma série de mecanismos digitais atrelados à internet, mas também as técnicas ligadas às estratégias de estudo que fomentam o desejo de aprender e que o aprendizado aconteça de forma a compreender amplamente a sociedade na qual está inserido(a).

Algumas mudanças significativas de transformação do pensamento técnico com maior uso de tecnologia foram se dando nos princípios do século XVIII, passando apenas de caráter descritivo para se comprometer com a experimentação, a verificação e a comprovação de dados e teorias. (Alves, 2009), através do estreitamento dos laços entre o saber técnico e o saber intelectual.

Desde então, “a tecnologia estuda, de forma profunda e segundo uma ordem sistemática, como encontrar os meios de atingir um objetivo final, a partir de princípios verdadeiros e de experiências seguras”. (Alves, 2009, p.18). Dessa forma, a tecnologia passa a ser considerada como a aplicação de conhecimentos científicos na resolução de problemas e a tecnologia passa a ser sinônimo de ciência aplicada. (Blanco; Silva, 1993).

Dentro das escolas do Brasil, de acordo com o Censo Escolar de 2022, o acesso ao “mundo digital” se faz presente na maioria dos municípios. Grande parte deles disponibiliza de 50,1% a 100% de acesso à internet em suas instituições escolares. Entretanto, ao se analisar mais de perto, verificam-se diversas situações discrepantes em relação ao acesso e ao uso. Primeiramente, nota-se que escolas de ensino médio têm mais acesso à internet; outro dado importante é que as escolas de etapa fundamental e as unidades de ensino estaduais apresentam mais conexão

do que as municipais. Além destas, ainda há outra discrepância: o acesso entre escolas públicas e privadas.

Recursos como internet banda larga, computador de mesa, computador portátil e tablet para os alunos são encontrados na rede estadual para, respectivamente, 84,4%, 80,3%, 55,4% e 17,3% das escolas e na rede privada para 96,1%, 78,2%, 59,4% e 33,2% das escolas. (INEP, 2022, p.16).

Levando-se em conta o gráfico a seguir, verifica-se uma diferença ainda maior no que se refere ao uso de dispositivos por parte das escolas, que vai além da conexão com a internet.

Figura 3: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio - Brasil - 2022.



Fonte: INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022, p. 14).

Não basta verificar apenas o alcance da internet, mas também dos recursos para os estudantes. Ainda é muito baixo o percentual de computadores portáteis para uso dos alunos: pouco mais que 50% das escolas federais e estaduais, menos ainda para as municipais: 49,1%, que disponibilizam esses equipamentos.

Ao se levar em conta o número de *tablets*, a disparidade entre as redes municipais e estaduais com as federais e escolas privadas chega a ser chocante. Apenas com esses simples dados, conclui-se o quão desigual é o acesso digital nas escolas brasileiras. Nas unidades de ensino dos grandes centros urbanos, é comum ter um sistema informacional, no qual os professores inserem dados referentes a seu planejamento e o acompanhamento dos estudantes concernente à frequência e às notas, mas isso está longe de acontecer de forma geral.



Portanto, nem todas as redes públicas e privadas, muito menos as famílias, tampouco todas as crianças e adolescentes estudantes são contempladas com o acesso às tecnologias digitais informacionais, seja em casa ou na escola.

Em 2020, com a pandemia da covid-19, a necessidade iminente do uso de tecnologias da informação e comunicação (Oliveira; Esteves, 2020) deixou muito óbvia a carência dos aparatos tecnológicos e a dificuldade de acesso à internet.

Demonstrou, inclusive, a dificuldade em usar as ferramentas e aplicativos, tanto por parte dos professores como pelos alunos, sejam eles das redes públicas ou privadas (Oliveira; Esteves, 2020), sem contar com as questões financeiras que atravessaram todas as mudanças necessárias para se adequar à realidade que estava sendo imposta. Quem estava em sala de aula da Educação Básica nesse período, ou acompanhando o desenrolar das situações, percebeu o quanto foi oneroso para as famílias que detinham pouco poder econômico ter que dar conta da compra de dispositivos digitais e do aumento de pacotes de dados de internet.

Conseqüentemente, um verdadeiro caos foi instalado nas famílias que tinham estudantes em escolas públicas, rurais ou comunitárias, que não conseguiam de forma alguma conexão e conhecimento mínimo para utilizar os dispositivos eletrônicos. Para piorar a situação, não houve nenhum tipo de política pública advinda do Ministério da Educação no sentido de minimizar esses problemas. (Oliveira; Esteves, 2020).

Portanto, ainda que as TDICs possam ser utilizadas dentro das escolas, nas salas de aula, atreladas às metodologias ativas, o caos implantado pela pandemia, apresentou claramente que a educação formal brasileira não estava, ou ainda não está, preparada para encarar tais mudanças sociais, principalmente tecnológicas, que se iniciaram há tanto tempo. Por outro lado, o uso de metodologias ativas de aprendizagem, independentemente das TDICs, foram utilizadas inclusive nas aulas de Sociologia, sendo no período pré-pandêmico ou pandêmico. Exemplos desses usos estão presentes nas obras “Metodologias ativas no Ensino de Sociologia” (2021) e “Partilhas Sociológicas” (2022).

No próximo capítulo, serão apresentadas práticas que demonstram experiências com o uso de metodologias ativas no ensino de Sociologia.

#### **1.2.5. As TDICs e as metodologias ativas - aspectos socioeconômicos**

Ainda que as metodologias ativas possam apresentar suas possibilidades no acesso à qualidade da aprendizagem formal, elas também se encontram sob o julgo negativo por parte de muitos professores no Brasil.

Um ponto a ser abordado no sentido político e econômico é a implementação das MAs por grupos de empresários que estão fazendo da educação um negócio, não apenas na lógica dos ganhos com a parceria público-privada, ao venderem para o Estado formação continuada e materiais didáticos. Atrelada a essa questão, apresenta-se também o interesse em promover, nas escolas, a formação de mão de obra que atenda as necessidades das empresas. (Sampaio, 2020).

Segundo Sampaio (2020), a partir de 2006, o governo brasileiro começou a dar os primeiros passos no sentido de participar da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), grupo composto por países desenvolvidos, que, em regra geral, pretende estimular o comércio mundial e o progresso econômico. Esse fato sedimentou ainda mais o aumento da iniciativa privada na educação escolar pública no Brasil.

Com a agenda do “Compromisso Todos Pela Educação” (TPE), o país viabilizou progressivamente a influência de grupos empresariais para atuarem na educação básica brasileira. Assim, através desses acordos, os governos passaram a seguir as recomendações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da própria OCDE (Sampaio, 2020).

Esses grupos empresariais e institutos de educação que compõem o Todos Pela Educação (TPE) pressionaram através do “Movimento pela Base Nacional Comum”, a aprovação da reforma do ensino médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo fortalecida pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. Surgindo, assim, uma maciça propaganda sobre o chamado “Novo Ensino Médio” (Sampaio, 2020).

É nesse bojo que as fundações e institutos encontram caminho fértil no terreno da educação, para a implementação das MAs. Eles investem em pesquisas e em pesquisadores que defendem o uso, promovem formação e publicam livros sobre metodologias ativas.

Mas o aspecto principal que ressaltamos é que os referidos institutos são tradutores dos modelos mais difundidos do modelo de Metodologias Ativas, como o livro de Christensen, Horn e Staker, traduzido pela Fundação

Lemann e inúmeros outros manuais técnicos que são disponibilizados em sites, como o Instituto Faber Castell, Porvir, Instituto Península, Fundação Telefônica, Itaú Cultural e outros mais. (Sampaio, 2020, p. 60).

É fato que a realidade imposta pela tecnologia faz com que haja uma preocupação salutar na criação de estratégias de aprendizagem no mundo atual. Mas parece que as metodologias ativas, concomitantemente com as TDICs, são uma alternativa interessante. Por outro lado, aponta-se o viés mercantilista e a ampliação do projeto de seguir o caminho da privatização do ensino público no Brasil. (Sampaio, 2020).

Ainda que essa situação possa não ser considerada, por alguns, a mais assustadora de todo o contexto, Sampaio (2020) traz a apreensão de vários autores no sentido de que, muitas vezes, a lógica neoliberal, por conseguinte, mercadológica, acaba por distorcer as reais necessidades da educação brasileira, ao desconsiderar vários pontos importantes.

[...] negligenciando vários aspectos problemáticos conhecidos, como as condições precárias de trabalho e a formação docente, salário do professor, valorização profissional do professor, ocultando e substituindo esses problemas estruturais por uma narrativa de “inovação”, com metodologias ativas e o uso de TDIC nas escolas. (Sampaio, 2020, p. 60-61).

Uma outra problemática apontada no trabalho de Sampaio (2020) diz respeito à fragilidade da fundamentação teórica dos estudos a respeito das MAs. Embora sejam apresentados teóricos como John Dewey, Lev Vygotsky, Paulo Freire e David Paul Ausubel como referenciais, em grande parte da literatura pesquisada, existem críticas ferrenhas em como parte das obras desses autores estariam sendo utilizadas nos livros que tratam das metodologias ativas e que são publicados por esses grupos empresariais.

No caso da pedagogia de Dewey, por exemplo, que referencia a escola como espaço democrático, vemos que

Ao se considerar Dewey como o referencial teórico, tal como fez Vale (2018) e Carneiro (2018), devemos considerar que as definições e características das MA que foram aqui exploradas não apresentaram os aspectos, explorações ou vinculações com uma democratização do ensino, presentes na pedagogia de Dewey, procurou-se trabalhar com as condições sociais do capitalismo e explicitou-se até mais uma hegemonia. (Sampaio, 2020, p. 62-63).

Nesta pesquisa, foi perceptível, e já citado anteriormente, alguns aspectos interessantes que fundamentam as MAs, através de Dewey. Porém, verificou-se, com clareza, que os estudos deste filósofo são muito mais profundos ao tratar de democracia e educação, indo além do que apenas a insatisfação demonstrada pelo autor com a escola tradicional.

Isso leva a pensar efetivamente na existência de uma contradição entre o que se pensa e o que se prega sobre democracia na escola, pois Dewey levanta a possibilidade de um currículo tão flexível quanto democrático, no sentido da liberdade do professor diante do fazer pedagógico. (Dewey, 2007). A pedagogia crítica, de Paulo Freire, ou a revolucionária, de Demerval Saviani, também propõem uma análise crítica nesse fazer. Entretanto, mesmo com toda fundamentação, essa democracia é “posta em xeque” quando se colocam as situações metodológicas no campo de interesse do mercado.

Assim, a centralidade do processo ensino-aprendizagem fica à mercê dos planos das empresas, vinculadas às fundações e institutos.

A pauta, apesar de ser sobretudo a centralidade do aluno e seu protagonismo, visa a formação dentro de uma sociedade onde impera o consumismo tecnológico, a cultura digital e o mundo do trabalho, presentes na BNCC [...] características marcantes e mercantilistas do ensino. (Sampaio, 2020, p. 63).

Esses são alguns dos exemplos que podem ser citados quando se demonstra as incongruências entre o que pesquisadores brasileiros defensores das metodologias ativas afirmam e o que de fato tem acontecido nessa conexão que entrelaça a educação pública e os institutos e fundações lideradas por grandes empresas.

Para fundamentar a percepção acima e explicitar melhor ao leitor(a) abordar-se-á um pouco sobre a associação entre o uso das MAs e a concepção tecnicista de educação, já que, aparentemente, aquilo que foi desenvolvido na educação brasileira no século passado parece estar bem presente na atualidade, mudando apenas a “aparência”.

Por volta década de 1960, nos Estados Unidos, lastreada pelo pensamento liberal de mercado, a pedagogia começa a introduzir nas escolas uma “Metodologia de Ensino Tecnicista de Educação” e, assim, estabelece a ideia de que a escola tem como função preparar os sujeitos para desempenhar habilidades que o façam

competentes para estarem no mercado de trabalho. (Saviani, 1999).

Digno de nota, o conceito de competência como algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado para “ser admitido a” ou “como ser capaz de” revelam o significado do termo associado ao contexto da crise estrutural do sistema capitalista, em que o trabalhador tinha que adequar-se às exigências da produção. (Silva, 2016, p. 198).

A sustentação teórica para a prática de uma Metodologia Tecnicista, cujo objetivo era atender aos interesses do mercado, estava constituída sob a égide do positivismo e do empirismo, manifestados “no entusiasmo pelo progresso capitalista e pelo desenvolvimento técnico industrial”. (Silva, 2016). Naquele momento, século XIX e XX, o processo de condicionamento à luz da psicologia comportamentalista *Behaviorista* e *Skanneriana* auxiliava bastante o entendimento da necessidade de se escolarizar indivíduos propícios a trabalhar nas fábricas. (Silva, 2016).

Tal ideia se desenvolveu pelo mundo, incluindo o Brasil, empregando a definição de uma escolaridade pautada no treinamento para atender as necessidades de mercado.

Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. (Silva, 2016, p. 203).

Na pedagogia tecnicista, a busca de um trabalho uniforme é privilegiada, com ênfase em técnicas de ensino que se utilizavam de manuais, livros didáticos, módulos, estudo dirigido e recursos audiovisuais.

Os programas e os manuais didáticos destinados aos professores incluem modelos de provas, planos de aula e material de apoio para a preparação das atividades em sala de aula. Na tendência tecnicista, há ênfase na organização do processo pedagógico, do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e, principalmente, na mecanização do processo (Saviani, 2007, p.379-380).

Nela, não havia o propósito do uso da criatividade, da inventividade ou de quaisquer outras formas de habilidades, nem por parte do professor nem por parte dos estudantes, tampouco se pensava a necessidade de transformação social que a escola pode desenvolver, no sentido da criticidade e da diminuição das desigualdades.

Em pleno século XXI, com a aclamada “Era da Revolução Tecnológica” e toda mudança na organização social que está sendo vivenciada, percebe-se, através de propagandas midiáticas e nos planejamentos das redes escolares, sejam elas públicas ou privadas, a preocupação em desenvolver habilidades para que os alunos possam lidar com as novas tecnologias da informação dentro das escolas, ajudando, com isso, a prepará-los para o mercado de trabalho.

Seu objetivo parece ser o mesmo da Pedagogia Tecnicista. De forma concreta, o intuito é fornecer mão de obra para empresas de diversos ramos.

[...] essa tendência liberal está mais próxima, de acordo com as características elencadas, com as competências que devem ser desenvolvidas com vistas ao mercado de trabalho, deslocando o foco da escola para o ideário e à lógica capitalista, articulando-se diretamente ao sistema produtivo, da pedagogia tecnicista. (Libâneo, 2006; Saviani, 1994, *apud*, Sampaio, 2020, p. 63).

Portanto, por mais interessante que possa parecer, ou até mesmo ser considerado como um processo “inovador”, as metodologias ativas são marcadas pelo forte apelo midiático e de *marketing* a esse respeito.

[...] as condições midiáticas que dispõem esse poder, mais propagandista do que científico, é que causam a divulgação entusiástica e acabando nublando a intencionalidade educativa, como é o caso da Revista Nova Escola, que possui seu conteúdo voltado às técnicas educacionais. Há décadas editada pela Fundação Victor Civita, desde 2015 tem como mantenedora a Fundação Lemann, que é hoje quem publica as revistas e sites Nova Escola e Gestão Escolar. (Sampaio, 2020, p. 61).

Parece que mesmo com todas as mudanças vivenciadas pela sociedade, desde a Revolução Industrial até a atualidade, a instituição escolar permanece como “refém” do mercado. E, a cada dia, a educação bancária parece se fazer tão presente quanto nos séculos passados.

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassiva-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. Quanto mais se adaptam às grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mas poderão estas minorias prescrever. (Freire, 1987, p. 42).

À vista disso, nesse momento, recupera-se parte da problemática deste trabalho: enquanto educadores, ao identificar as várias incoerências, inclusive teóricas, sobre seu uso é possível se utilizar das MAs e ao mesmo tempo promover, através delas, uma educação fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica?

A formação continuada no campo da Sociologia escolar poderia trazer luz a esses aspectos? Pretende-se que até o fim deste trabalho se possa apresentar algumas possíveis respostas. Como forma de refletir sobre todo esse processo, no próximo tópico haverá uma exposição sobre como a abordagem das metodologias ativas aparece no campo do ensino da Sociologia escolar.

### **1.3. Alguns exemplos de uso das metodologias ativas no ensino de Sociologia**

Atuar como docente sempre foi, e continua sendo, uma função desafiadora em todas as épocas e aparentemente em todas as sociedades, visto que são infinitos os estudos já realizados e os que continuam a acontecer sobre esse assunto, incluindo esta pesquisa.

Assim como a sociedade passa por mudanças e transformações sociais, a escola, a educação formal e, por conseguinte, as atribuições dos docentes também passam por variações ou supostamente deveriam passar.

Mediante os desafios atuais impostos à educação escolar nos distintos níveis de ensino, modalidades e contextos, a busca constante por aperfeiçoamentos, melhorias e inovação, por parte das redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas e também por parte dos docentes, é condição imprescindível.

Conforme já explicitado anteriormente, durante os últimos anos, precisamente a partir da década de 2010, livros e outros materiais propostos para a formação continuada de professores chegaram às escolas públicas com a temática de “inovação em sala de aula para o século XXI”. (Sampaio, 2020).

É neste contexto, atrelado a proposta da Unesco que se baseia nos quatro pilares da Educação para o século XXI, de acordo com Delors (2010): “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser”, junto ao projeto “Todos Pela Educação”, do qual o Brasil é signatário, adicionando ainda o movimento de “Novo Gerencialismo da Educação” (Ball, 2005), que o conceito de “Metodologias Ativas” aparece fortalecido nas redes de ensino brasileiras. (Sampaio,

2020).

Em meio a essa atmosfera de “reorganização” pedagógica, aconteceu a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC - 2019) e da Reforma do Ensino Médio (lei n. 13.415/17), as quais trazem em seus documentos: a defesa do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, o professor com a postura de mediar o ensino-aprendizagem, além do estímulo à utilização das TDICs (Sampaio, 2020).

Sabendo que todo esse processo, apesar de não parecer aos olhos menos atentos, está todo interligado, entra em cena, como um viés significativo do movimento de inovação do ensino, o termo “Metodologias Ativas”. (Sampaio, 2020).

[...] esse movimento de “atualização” da escola, nomeadamente por meio das metodologias empregadas nas salas de aula, faz parte de um projeto que visa mais adequar a formação dos estudantes às necessidades do mercado do que ser uma formação holística. (...) é bastante claro quando nos conscientizamos que instituições privadas e fundações apoiadas por grandes empresários ajudam a determinar os rumos das políticas públicas educacionais, podendo citar, mais detidamente, a reforma do Novo Ensino Médio e a BNCC. (Oliveira; Esteves, 2020, p. 15-16).

Daí em diante, com a oferta de cursos de formação continuada nas redes públicas e nas escolas particulares, os professores foram levados a se debruçar sobre o que seriam as tais metodologias e como poderiam adaptar suas aulas à “inovação” que acabara de chegar às escolas.

Em pleno período pandêmico, também já citado anteriormente, as redes de ensino que apresentavam um mínimo de estrutura foram obrigadas a buscar o uso das TDICs, tendo em vista que essa era a única forma de conexão entre professores e estudantes. Diante dessa necessidade, escolas e famílias que detinham uma certa estrutura tecnológica conseguiram viabilizar, mesmo que de forma incipiente, o processo formal de educação, ao mesmo tempo que as desigualdades nesse sentido aumentavam, já que milhares de famílias e escolas no país não tinham o mesmo aporte.

Houve uma verdadeira ebulição no sentido de docentes e discentes se apropriarem de aplicativos e ferramentas eletrônicas para poderem manter o processo de educação formal (Moura, Secatto, 2022). Contudo, sabe-se que essa não foi a realidade em todos os lugares do Brasil, uma vez que algumas redes não dispunham de um mínimo de tecnologia, bem como os próprios alunos e familiares.



Faz-se importante esclarecer que diante do contexto de pandemia da covid-19, o uso das TDICs, embora fosse a única forma de conexão, não significou que elas foram utilizadas com o intuito de promover metodologias ativas. A partir da observação e acompanhamento realizado nas aulas das escolas públicas, foi verificado, na prática, que a maioria delas aconteciam de forma expositiva e o uso das TDICs era limitado ao espaço virtual, com o uso de plataformas ou aplicativos. Quando muito, os professores usavam *slides*.

Portanto, precisa-se levar em conta que se para ser considerada metodologia ativa não é necessário ter a utilização de TDICs, o contrário também é verdadeiro. Não é porque se utiliza TDICs que se estará usando as metodologias ativas de aprendizagem.

### **1.3.1 Sociologia escolar e MAs à luz das Orientações Curriculares do Ensino Médio**

Em relação às Ciências Humanas, especificamente à Sociologia, um documento norteador lançado pelo Ministério de Educação, em 2006, chamado de “Orientações Curriculares Para o Ensino Médio” (OCNEM) apresenta o histórico do ensino da Sociologia no Brasil e suas intermitências legais, como também trata sobre o papel da Sociologia escolar e os objetivos desse componente curricular na educação básica.

O documento traz à baila a relevância do estudo sociológico na escola, provocando reflexões acerca da relação da Sociologia com o “exercício da cidadania”, explicitando que este componente curricular tem o poder de ultrapassar esse papel pedagógico. Entretanto, apesar de ser uma “função” pertinente, outras disciplinas também podem fazer. (OCNEM, 2006).

O ensino da Sociologia pode desenvolver no estudante o “olhar sociológico”, pois, através da desnaturalização e do estranhamento sob o que está posto na sociedade, permite ao discente uma leitura de mundo mais ampla, na busca de construir e reconstruir modos de pensar e agir, diante da economia, política, cultura, e do todo social. (OCNEM, 2006).

Neste complexo contexto do papel da Sociologia na escola, cabe ainda perceber que os adolescentes devem ser levados à curiosidade epistemológica. A partir daí, por que não fomentar pesquisas ainda incipientes, mas com um cunho

metodológico ao introduzir certo conhecimento científico?

As OCNEMs são um registro oficial que antecede a BNCC (2019) e as mudanças ocorridas no ensino médio (2017). Mesmo assim, as orientações já traziam diretrizes importantes à prática pedagógica e também manifestava a problematização de que um dos grandes desafios se encontra na transposição didática de conteúdos para o nível médio.

Esquecem-se as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. (OCNEM, 2006, p. 108).

Atualmente, o documento continua a ter relevância, porque mesmo com a precarização da disciplina, diante da reforma do ensino médio, ele traz questões que estão além da quantidade de aulas ou do desprestígio político desfrutado pela matéria. Revela, por exemplo, uma problemática que está no cerne deste trabalho: as questões pedagógicas.

[...] em qualquer nível de ensino, a mediação pedagógica, se assim se pode chamar, parece tão mais necessária quanto mais varia o público no tempo e no espaço, quanto mais diverso é o público em relação ao professor. (OCNEM, 2006).

Por conseguinte, seja qualquer componente curricular, a forma como o conteúdo é lecionado faz a diferença na aprendizagem. Mesmo com a utilização de TDICs, e/ou a inserção das novas metodologias de ensino, a presença do professor é fundamental. Isto significa que não basta apenas a informação ou a mensagem que é passada pelo professor, é "...sobretudo a mediação (ou o meio) com que se apresenta essa mensagem". (OCNEM, 2006).

Dessa maneira, na Sociologia escolar, pareceu fazer sentido a utilização das metodologias ativas como práticas pedagógicas, visto que há uma percepção sobre as aulas de Ciências Humanas, notadamente as de Sociologia, identificadas muitas vezes como entediadas pelos discentes, por relacioná-las apenas como aulas

expositivas, tipo palestras. (Esteves; Oliveira, 2020).

Portanto, parte dos professores que ensinam Sociologia na educação básica, que buscavam aulas em formato mais dinâmico, com o propósito de torná-las mais atrativas aos estudantes e, muitas vezes, já trabalhavam pedagogicamente de forma ativa com os estudantes, introduziram ou se apoiaram nas sugestões das MAs. (Esteves; Oliveira, 2020).

Embora a presente pesquisa não tenha se deparado com um vasto material sobre metodologias ativas e o ensino da Sociologia nos repositórios de teses e dissertações de universidades variadas, incluindo o site e aplicativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), existe material publicado em Anais de Congressos e artigos sobre o assunto.

No mês de novembro de 2020, a Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais (Abecs), em seu quarto encontro nacional, promoveu um Grupo de trabalho (GT) sobre o tema: “Metodologias Ativas de Aprendizagem e Jogos Didáticos no Ensino de Sociologia”.

O Congresso ocorreu completamente no formato *online*. Nesse GT, doze trabalhos foram previamente selecionados sobre a temática, em relatos de experiências de professores e estudantes de graduação e pós-graduação que atuam na área de ensino da Sociologia. Após as apresentações e discussões, 11 artigos foram publicados no livro “Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Sociologia”, que ressalta a importância de trazer alternativas às consideradas aulas enfadonhas de Sociologia no ensino médio. (Feijó, 2020).

Entre os 11 artigos do livro, foram escolhidos três deles para apresentar e analisar neste trabalho sobre o uso de metodologias ativas no ensino da sociologia escolar. A seleção não levou em conta critérios específicos.

O capítulo “Hipertextos de Sociologia: uma estratégia de produção de materiais didáticos audiovisuais para o ensino médio” se debruça sob o olhar de sociólogos que contribuíram para a compreensão das transformações sociais advindas da era da tecnologia e do novo mundo digital (Neto, 2020). Entre eles, um destaque para Castells (1999), em sua obra *A Sociedade em Rede*, que contribui para o entendimento que existe um fluxo constante e praticamente instantâneo de capital, informação e de comunicação, além de outras questões. (Neto, 2020).

O autor baseou-se, entre outros conceitos, no de “figuras do aprender”, do doutor em educação Bernard Charlot, para criar um canal no *Youtube*, com

produção de vídeos no estilo *draw my life* (vídeos de desenho à mão livre que “viralizaram” entre os anos de 2017 e 2018). Todos os vídeos foram desenvolvidos pelos estudantes em todas as etapas, com a mediação do professor e tendo o propósito de “abrir relações com o saber sociológico e trazer mais dinâmicas coerentes com o cenário atual”. (Neto, 2020).

Segundo depoimento dos estudantes participantes, o projeto auxiliou não só o aprendizado sobre conceitos, temas e teorias da Sociologia, como também ajudou no desenvolvimento de habilidades, como a edição de vídeos e ilustração. Quanto aos que assistiram as produções, através de comentários, “os discentes afirmam que estratégias desse tipo valorizam e facilitam o aprendizado”. (Neto, 2020).

Outro artigo selecionado foi o “Sociologia em movimento: oficinas e jogos sociológicos para a construção de uma sala de aula dialógica”. O texto mostra a experiência de um curso de extensão da Universidade de São Paulo (USP), através de quatro oficinas realizadas em escolas públicas do ensino médio em São Paulo.

Todas as oficinas utilizaram metodologias ativas, sem a necessidade de uso das TDICs. Baseadas nas concepções de Paulo Freire e de Bell Hooks, principalmente, osicineiros conseguiram desenvolver com os estudantes conceitos como “mais-valia”; “exército de reserva”; “meios de produção”; “fetichismos da mercadoria”; “desigualdade social” e “alienação do trabalhador”, além de tratar de movimentos sociais por acesso à terra, imaginação sociológica, marcadores sociais de diferença, instituições sociais, entre outros (Oliveira; Puhl; Yoshimjura, 2020).

A terceira oficina foi o “Jogo da Meritocracia”. Para sua realização, é necessário uma fita ou giz que marque o chão e oito personagens que precisam apresentar três marcadores: raça, classe e gênero (Oliveira; Puhl; Yoshimjura, 2020). Segundo os autores, a opção por três marcadores e oito personagens ocorreu devido à complexidade do tema e ao tempo de aula para a realização da atividade, mas outros marcadores também podem ser disponibilizados.

Nela, cada participante-personagem é apresentado a seu papel na sociedade. Eles começam no mesmo ponto de partida e situações reais são lidas para eles. Dependendo de cada situação exposta aos participantes, eles podem se locomover ou ficarem parados em cada raia do jogo. Os demais colegas acompanham as situações e podem propor outras. Ao final, observa-se coletivamente quais personagens andaram mais ou menos e, a partir daí, instiga-se a reflexão sobre os temas da desigualdade social, os marcadores escolhidos e a meritocracia. (Oliveira;

PUHL; Yoshimjura, 2020).

O artigo “Os clássicos em sociologia: a utilização de jogos didáticos como processo de ensino e aprendizagem” descreve um jogo de tabuleiro elaborado por alunos da Licenciatura em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), que foi aplicado em uma escola pública do ensino médio de Belo Horizonte. (Apolinário; Santos, 2020).

Apostando na ludicidade como forma de aprendizagem, o jogo serviu como atividade avaliativa aos estudantes que ficaram em recuperação bimestral. O objetivo dele é verificar o conhecimento dos estudantes a respeito de conceitos elaborados por Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, por meio de estratégias que estimulam os discentes a concluir o objetivo que é dado para os participantes no início do jogo e que é mantido sob sigilo. (Apolinário; Santos, 2020).

Na realização do jogo e na análise realizada em seguida, verificou-se que o lúdico favoreceu o processo de aprendizagem, bem como trabalhou capacidades outras, tais como logística, foco, autonomia, competição e, por fim, a autoanálise dos alunos sobre o próprio conhecimento. (Apolinário; Santos, 2020).

Outra publicação recente (2022), de iniciativa dos professores Selton Chagas e Henrique Neto, traz relatos de professores entrevistados de diversos lugares do Brasil. Chagas e Neto (2022) idealizaram um *podcast*, intitulado “Partilhas Sociológicas”. Depois, o *podcast* se transformou em um projeto de extensão que deu origem ao livro com o mesmo título.

Vale ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas no formato *online*, e que todos os autores só se conheciam remotamente, através do Congresso da Abecs. Assim, oito entrevistas se transformaram em capítulos. Destes depoimentos/entrevistas, selecionou-se dois para explanação neste trabalho, também sem critérios formais estabelecidos.

Uma das partilhas, chama-se: “Café sociológico com os clássicos: Durkheim, Marx e Weber” (Eras, 2022). A atividade consiste em algumas etapas até o café, literalmente. Nela, os estudantes são incentivados a lerem sobre os clássicos. A professora forneceu textos de apoio e também estimulou os alunos a buscarem outras fontes de informação. Essas leituras foram realizadas em casa, seja em grupo ou individualmente.

Posteriormente, os grupos foram divididos com uma média de quatro alunos cada, e aconteceram as rodadas de discussão em cada mesa. Teve-se como mesa

temática: Café sociológico com Durkheim (Mesa ordem; Mesa Solidariedade Orgânica; Mesa Anomia, entre outras); Café Sociológico com Karl Marx (Mesa Conflito; Mesa Luta de Classes; Mesa alienação, etc) e o Café Sociológico com Weber (Mesa Ação Social; Mesa Poder; Mesa Burocracia, além de outras (Eras, 2022).

Na sala de aula, foram organizadas mesas temáticas nas quais os alunos debatiam sobre uma “pergunta-enigma”. A educadora elaborou a sequência lógica das mesas e fez a mediação dos debates, partindo das cartas-enigmas. Os estudantes debateram, foram levados a escrever o que estavam aprendendo com as discussões e, neste dia, todos levaram parte do lanche que passou a ser coletivo, entre eles: o café, literalmente. Assim, eles interagiam a respeito dos conceitos, dos temas e teorias dos primeiros sociólogos, ao mesmo tempo que "bebericavam" o cafezinho. (Eras, 2022).

O outro texto escolhido foi o “Memes Sociológicos”, trabalho desenvolvido pelo professor Selton Chagas, que aproveitou o contexto de aulas síncronas e assíncronas no período pandêmico e verificou que o *smartphone* era o equipamento mais manuseado pelos estudantes, lançando, a partir dessa constatação, a proposta de se elaborar memes. Inicialmente, os alunos foram familiarizados com os conteúdos, através dos livros didáticos sobre Teoria Política e Sociologia do Trabalho e mediante uso de aula expositiva dialogada. Na sequência, foi explicado como utilizar os sítios da internet e aplicativos geradores de memes. (Chagas, 2022).

Em seguida, os estudantes, em grupos, criaram os memes, de acordo com os temas escolhidos, tendo como base o conteúdo trabalhado no bimestre. Depois, houve exposição para todos os colegas e professores, finalizando com reenvio dos memes corrigidos, para que fossem publicados em rede social. (Chagas, 2022).

Aqui, encontram-se apenas alguns exemplos de metodologias ativas de aprendizagem nas aulas de Sociologia. Segundo artigo apresentado no Congresso Nacional de Educação (Conedu), em 2019,

Os tipos de metodologias ativas identificadas foram as seguintes: Aprendizagem baseada em problemas; Pedagogia da problematização; Arco de Margueret; Estudos de caso; Grupos reflexivos e grupos interdisciplinares; Grupos de tutoria e grupos de facilitação; Exercícios em grupo; Seminários; Relato crítico de experiência; Mesas-redondas; Socialização; Plenárias; Exposições dialogadas; Debates temáticos; Leitura

comentada; Oficinas; Apresentação de filmes; Interpretações musicais; Dramatizações; Dinâmicas lúdico-pedagógicas; Portfólio; Avaliação oral (autoavaliação, do grupo, dos professores e do ciclo). (Torres, 2019, p. 6).

Além dos acima citados, também ficaram conhecidas, através das obras de José Moran e Lilian Bacich (2017; 2018): a “sala de aula invertida”; “instrução por pares”; “rotação de estações”, além da construção de jogos (*gamificação*), sejam eles digitais ou não. “É interessante que essas metodologias podem ser utilizadas em conjunto entre si, dentro ou não de um mesmo componente curricular”. (Torres, 2019).

Algo comum a todas as experiências citadas é a demonstração da preocupação dos professores em adequar suas aulas para a mediação do conhecimento, demonstrando uma atenção aos recortes dos pressupostos metodológicos constituídos para o ensino de Sociologia, que também são apresentados nas OCNEMs: conceitos, temas e teorias.

Após o exposto, conclui-se que cada professor, a seu modo, buscou alternativas às aulas tradicionais, utilizando-se do que podia ser possível para torná-las mais atrativas sem, no entanto, deixar de trabalhar os conteúdos da disciplina e efetivar o papel da Sociologia na aprendizagem dos estudantes.

## 2. ENSINAR NOS NOVOS TEMPOS: UMA PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO/UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Ensinar nos novos tempos requer fundamentalmente apresentar uma capacidade de estar aberto às novas necessidades dos alunos e da educação formal como um todo, sem deixar de lado a percepção crítica e intrínseca de compreensão que a escola é um ambiente social e, por isso, recebe total influência do que acontece fora dela.

Diante disso, a presente pesquisa parte da *práxis*, do conhecimento empírico, que surgem com as infinitas tentativas e realizações desenvolvidas em salas de aula, para que ela se torne um ambiente que favoreça a aprendizagem, sem deixar de lado o posicionamento crítico, democrático e acolhedor, além de proporcionar a integração entre conceitos, temas e teorias da Sociologia.

Desta forma, ela se apresenta como abordagem qualitativa, pois há, no processo, um universo em andamento, de descrever, compreender e explicar o que acontece no cotidiano de salas de aula no ensino da sociologia, partindo do local e expandindo para situações de professores de outras partes do país. (Gerhardt; Silveira, 2009).

Além disso, lida com significados variados que estão presentes nas relações e processos pedagógicos dos envolvidos, buscando a interação entre teorias e práticas. (Gerhardt; Silveira, 2009).

Quanto à natureza, o presente estudo pode se caracterizar como uma pesquisa aplicada, pois envolve uma problemática real, que são as questões metodológicas relacionadas à Sociologia escolar, tendo como objetivo a aplicação prática de oficina que possa “trazer luz” aos professores deste campo; em suas vidas práticas e cotidianas nas aulas da educação básica da área de humanas. (Gerhardt; Silveira, 2009).

Este trabalho descreve os conceitos e acepções teóricas relativas à utilização de metodologias ativas e à Pedagogia Histórico-Crítica no ensino de Sociologia, sendo baseada em pesquisa bibliográfica, levantamento de dados, e na análise de resultados de atividade prática, que coloca em ênfase as classificações pedagógicas estudadas. Portanto, é uma pesquisa exploratória. (Gerhardt; Silveira, 2009).

Quanto aos procedimentos instituídos nesta investigação, estão a pesquisa



bibliográfica, que ocorreu em obras literárias, artigos científicos, e relatos de experiência apresentados em congressos, teses e dissertações sobre o tema. Também a pesquisa com *survey*, que pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (Fonseca, 2002, p. 33).

O interesse em pesquisar sobre o tema despontou através de uma formação continuada na qual participei, quando, pela primeira vez, abordaram o conceito de “Metodologias Ativas”, entre os anos de 2018 e 2019. A partir daí, a curiosidade epistemológica aliada ao entendimento e à ação pedagógica de acreditar que através de aulas mais dinâmicas, fomenta-se, de fato, a aprendizagem dos estudantes, iniciou-se a busca por material que apoiasse a prática pedagógica.

Em 2018, ao ingressar em um curso de doutorado em Ciências da Educação, parecia ter muito sentido desenvolver uma pesquisa sobre essas “metodologias inovadoras”, além de ser um campo aparentemente atual e promissor, que tinha sido verificada a ausência de trabalhos acadêmicos desta ordem na área de Ciências Humanas.

Ao desenrolar da pesquisa, houve proposta, em 2020, para organizar uma oficina educacional na semana pedagógica de uma escola da rede privada em Recife/PE. A oficina aconteceu em janeiro de 2020 e, segundo professores e coordenadoras, ela foi avaliada de forma muito positiva, no sentido da correlação teoria-prática. Naquele momento, era um dos passos para o doutoramento em Ciências da Educação.

A investigação seguiu mesmo após o cancelamento do curso de doutorado. Inclusive, em setembro de 2020, houve a aprovação de um relato de experiência sobre “Sala de Aula Invertida”, para o Congresso da Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais (Abecs), que seria apresentado meses depois.

Ao final do segundo semestre de 2020, a aprovação na seleção para o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), realizado pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) - PE, efetivada através de carta de intenções, versando sobre o uso de metodologias ativas, efetuiu-se, assim, a relevância da possibilidade de estudo.

Na primeira disciplina do curso “Metodologia de Ensino”, houve uma análise a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, entre outros textos

sobre o tema. Nela, e por meio da experiência desenvolvida por Silva (2009), fomentou-se o desejo de aprofundamento sobre tal concepção pedagógica.

A partir dos estudos realizados, e tomando maior conhecimento a respeito da PHC, através dos textos da professora Ileizi Silva e dos professores Dermeval Saviani e José Gasparin, houve a iniciativa de organizar uma nova oficina sobre metodologias ativas e perceber se era possível promover alguma relação com a PHC.

A primeira experiência de junção destas duas acepções pedagógicas ocorreu no 7º Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (ENESEB), com a realização da oficina: “Metodologias Ativas no Ensino de Sociologia: Conceito e uso de algumas técnicas - Possibilidades de relação com a Pedagogia Histórico-Crítica”. (*Jamboard, Feedback* Conceitual, Aprendizagem Baseada em Problemas e Sala de Aula Invertida”).

No evento, realizado no ano de 2021, em modalidade remota, a oficina foi a primeira entre as inscritas a ter todas as 100 vagas preenchidas, em poucos dias após a abertura das inscrições. Este quantitativo de inscritos em tão pouco tempo fez com que houvesse várias reflexões sobre o porquê da procura, o que suscitou a necessidade de aplicá-la em outro momento, para deixar ainda mais evidente o uso do passo a passo de uma aula através da PHC.

Dessa forma, compreendendo o ensino como um processo dialógico, as metodologias ativas e a pedagogia histórico-crítica apresentam, como base epistemológica, fundamentos didáticos que aparentemente facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Por mais que possam parecer antagônicas e, em essência teórica, são mesmo, cabe ao professor a liberdade de utilizá-las da forma que mais lhe convier. Inclusive, as duas apresentam o preceito desta “autonomia pedagógica”.

Sendo assim, com os objetivos de fomentar o conhecimento sobre metodologias ativas e a PHC, seus usos no ensino da Sociologia e nas Ciências Humanas como um todo; estimular o uso destas acepções pedagógicas no cotidiano de sala de aula e relacionar técnicas das metodologias ativas com práticas da pedagogia histórico-crítica, foi planejada uma nova oficina a ser desenvolvida no V Encontro da Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais (Abecs), em novembro de 2022, desta vez no formato presencial.

Durante a vivência, os participantes teriam a oportunidade de avaliar o trabalho desenvolvido naquele momento, realizar reflexões entre as teorias

apresentadas e suas práticas cotidianas, verificar a possibilidade de inserção das metodologias no dia a dia, bem como relatar estratégias que já eram vivenciadas em suas rotinas. Ao final, todos os membros que participaram da intervenção deveriam responder ao questionário semi-estruturado, o qual serviu como base para avaliação do momento e as possibilidades da utilização da experiência adquirida na oficina para o ensino de Sociologia.

No próximo ponto, haverá o relato de como foi organizada e vivenciada a intervenção pedagógica.

### **2.1 Oficina Realizada no V encontro da Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais - Organização e Prática**

O V Congresso da Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais (Abecs) é um evento que conta com a participação de professores e pesquisadores da área das Ciências Humanas, tanto da educação básica, como de universidades e alunos da graduação e pós-graduação deste campo do conhecimento de todo o Brasil.

A conferência aconteceu entre os dias 24 e 26 de novembro de 2022, na cidade de Maceió - Alagoas, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Na ocasião, tiveram debates sobre o ensino da Sociologia, grupos de discussão, minicursos e oficinas pedagógicas. Houve a participação de professores renomados do campo de ensino da sociologia, como Marcelo Cigales, Cristiano Bodart, Hamurabi Oliveira, Thiago Esteves, Nelson Tomazi, entre outros. Todos eles pesquisadores-autores, com trabalhos fundamentais para o entendimento da Sociologia escolar, e parte deles contribuíram com essa investigação, conforme citação bibliográfica.

No último dia da conferência, aconteceram quatro oficinas, incluindo a que é o escopo deste trabalho: “Metodologias Ativas no Ensino da Sociologia: Conceito e Uso de Algumas Técnicas - Possibilidades de Relação com a Pedagogia Histórico Crítica (Instrução por pares, *feedback* conceitual, Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida)” e que será brevemente relatada a seguir:

#### **a) Organização e montagem da oficina pedagógica**

A atividade foi planejada para ser realizada com aproximadamente 30 pessoas, funcionando em grupos de quatro ou cinco componentes. Esperava-se contar com a presença de professores e estudantes da área das Ciências Humanas, público já esperado para o congresso. O tempo de duração previsto foi de quatro horas, já que não havia um horário estabelecido previamente pela organização do evento. Sendo assim, planejou-se, desde a entrega da proposta, a realização da atividade durante uma manhã ou tarde inteira.

O primeiro passo da prática era utilizar um aplicativo para a dinâmica conhecida como “tempestade de ideias”, ou seja, iniciar com um questionamento reflexivo, nos moldes de Paulo Freire, e estimular os participantes a pensar sobre o assunto, pois ao mesmo tempo que refletem e escrevem suas respostas, os participantes demonstram os conhecimentos prévios sobre o tema. Como já mencionada nesta pesquisa, essa etapa na PHC é conhecida como “prática social inicial”. Com isso, diante do que é escrito pelos participantes, insere-se uma breve discussão para que a proponente da oficina verifique o conhecimento inicial do grupo.

Após o estímulo inicial, haveria o levantamento de questionamentos sobre as respostas dadas pelos partícipes, questões estas trazidas tanto pela proponente da atividade quanto pelos próprios participantes, com o objetivo de discutir a temática trazida sobre metodologias ativas. Entretanto, nenhum desses questionamentos seriam respondidos naquele momento. Para Freire (Escola Nova), pode-se falar em “curiosidade epistemológica”, na PHC, essa etapa é chamada de “problematização”.

Na sequência, teria a separação dos participantes em grupos de quatro ou cinco pessoas, ocorrida de forma aleatória. Assim, cada grupo estaria desenvolvendo simultaneamente as ações completamente diferenciadas e definidas de forma explícita em fichas de papel recebidas por cada equipe. Esta é a fase da “instrumentalização”, conforme a PHC.

Haveria grupos que assistiriam a um vídeo, para, em seguida, desenvolverem atividades específicas; outros iriam tentar buscar soluções para problemas reais dentro do universo professoral relacionados às MAs; além de outros dois grupos, que tinham o objetivo de selecionar os principais conceitos referentes ao tema em questão, para poder explicitar no momento solicitado. O tempo previsto para esse momento era entre 20 e 30 minutos.

Após esse período haveria a catarse, em outras palavras, a “socialização”,

que é a apresentação de tudo que foi discutido e refletido em cada grupo. Nesta etapa, os questionamentos realizados no início, junto aos outros que surgiram no decorrer do debate em cada grupo, seriam retomados, com a fundamentação necessária diante das informações as quais os participantes tiveram acesso na fase da instrumentalização.

Por fim, haveria uma discussão ou apresentação falando sobre como aproveitar os ensinamentos da oficina em sala de aula. Esta fase é conhecida como “prática social final” na PHC. Para concluir, como forma de contribuição para esta pesquisa, haveria a devolutiva dos participantes, através de questionário formulado no *Google forms*.

### **b) Na prática: como aconteceu a oficina**

Inicialmente, foi necessário fazer um ajuste em relação ao tempo disponível para a oficina. Foram planejadas quatro horas, entretanto, foi necessário uma adequação do tempo, que passou a ser de duas horas. Mesmo com a metade do tempo previsto, foi possível desenvolver todas as atividades previstas. Diante da mudança, a estratégia para a adaptação foi focar nas metodologias e nos procedimentos, deixando os debates e discussões menos aprofundados.

A expectativa era de um quantitativo de 20 participantes, levando em conta a oficina remota no ano de 2021, na qual houve 100 inscritos, mas desta vez, apenas sete estiveram presentes. Vale ressaltar que todos se apresentaram bastante focados e dispostos a realizar as atividades. Sobre o perfil dos participantes: seis atuavam em sala de aula como professores, tanto da educação básica quanto do nível universitário, e duas integrantes eram estudantes. Apenas uma delas fazia residência pedagógica e ainda não atuava em sala de aula.

No início, foi realizada uma breve apresentação de todos para, na sequência, começar uma dinâmica de forma interativa, chamada “tempestade de ideias”, a qual foi organizada através de uma plataforma que se chama *mentimeter*<sup>2</sup>.

Nessa plataforma, é possível elaborar uma nuvem de palavras a partir de um questionamento ou tema gerador e ela distribui as palavras ou expressões digitadas, colocando em destaque as mais repetidas.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)>. Acesso em 3 ago. 2023.

Individualmente, através do aparelho celular, cada participante teve a oportunidade de responder a questão proposta, também podendo ser chamada de tema gerador: “Metodologias Ativas, lhe remete a:”. Eles poderiam escrever até três complementos. Ao final, o vocábulo que ganhou maior destaque foi “participação”, como pode ser visto na figura 4, logo abaixo:

Figura 4: Nuvem de palavras mais citadas no formulário de avaliação da oficina “Metodologias Ativas no Ensino da Sociologia: Conceito e Uso de Algumas Técnicas - Possibilidades de Relação com a Pedagogia Histórico Crítica”.



Fonte: Elaborada pela plataforma *Mentimeter*.

Nessa fase, percebeu-se que a maioria dos participantes já dispunha de um conhecimento inicial, o que propiciaria um diálogo no caminho da contextualização do que seria trabalhado a partir daquele momento. “Na sala de aula seria como o professor que vai identificando o que os alunos já sabem sobre o tema e o que eles gostariam de saber”. (SILVA, 2009). Relacionando com a PHC, fica demonstrada a “prática social inicial”.

A partir daí, lançou-se uma série de questionamentos que, em linhas gerais, problematizam a possibilidade de uso de metodologias ativas nas aulas de Sociologia. Esta etapa é chamada de “problematização”, na Pedagogia Histórico-Crítica. (Gasparin, 2012).

A problematização é necessária, pois na “origem de todo conhecimento está colocado um problema, oriundo de uma necessidade [...] que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa”. (Silva, 2009).

A seguir, têm-se alguns questionamentos que foram realizados naquele momento: será que as metodologias ativas podem auxiliar no aprendizado da Sociologia? É viável o uso das MAs nas salas de aula? ou Será que para a utilização de MAs é necessário o uso das TDICs?

Por conta do ajuste do tempo, outras poucas questões foram realizadas, mas nenhuma delas foi respondida naquele momento. Ali, apenas foi informado que haveria uma ocasião posterior para isto. Naquela ocasião, os grupos foram divididos da seguinte forma: 1 pessoa ficou só, já que o número de participantes era ímpar, e as demais em duplas. Era necessário quatro equipes, pois esse era o número de metodologias a serem estudadas e colocadas em prática na intervenção. Portanto, foi algo que deu certo.

A cada grupo foi direcionada uma folha de papel sulfite com todas as orientações do que deveria ser feito, em que cada uma delas fazia alusão a uma metodologia ativa, mas os participantes inicialmente não tinham noção de qual era. Simultaneamente, as equipes desenvolveram as tarefas orientadas, incluindo o tempo de conclusão da atividade.

I - Individual: a pessoa que ficou sozinha assistiu a um vídeo com o tema “Metodologia Ativas”<sup>3</sup>, em seu próprio celular. Na sequência, ela devia responder aos seguintes questionamentos:

1. Qual o papel do professor e do aluno ao aplicar metodologias ativas?
2. Quais as vantagens e dificuldades à implementação de Metodologias Ativas?

II - Dupla 1: foi orientada a assistir o mesmo vídeo e, em seguida, deveria

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=lgD\\_G0\\_5EYE&t=7s](https://www.youtube.com/watch?v=lgD_G0_5EYE&t=7s)>. Acesso em: 25 de nov. 2022.

responder às perguntas:

1. Qual o papel do professor e do aluno ao aplicar metodologias ativas?
2. Dê um exemplo prático de como aplicar conceitos sociológicos em uma situação-problema.

Além disso, essa mesma dupla recebeu palavras-chaves, em fichas de papel, que condiziam com o que estava sendo abordado no vídeo, e foi explicado que seria para utilização posterior.

III - Dupla 2: recebeu o seguinte texto e as questões para refletir, discutirem e responderem

“Marcos, professor do Ensino Médio, quer desenvolver Metodologias Ativas em sala de aula, mas está com dificuldades e, por isso, não tem conseguido. Segundo ele, o fato de trabalhar em mais de 3 escolas, em todos os horários do dia; lecionar em salas numerosas; e, em algumas destas escolas, não ter um aporte da coordenação pedagógica e de infraestrutura tecnológica, impede o uso de técnicas das quais fazem parte de um método mais ativo de aprendizagem”. (História fictícia, criada pela autora).

Baseado na história do professor Marcos, responda as questões que seguem:

1. Que estratégias podem ser lançadas pelo professor para utilizar de fato as Metodologias Ativas em suas salas de aula? Enumere-as por ordem de importância.
2. Que possíveis falhas Marcos está cometendo para não chegar a seu objetivo? Cite-as.

III - Dupla 3: esta recebeu um texto que versava sobre todas as técnicas/dinâmicas e conceitos que estavam sendo trabalhados na oficina. Título do texto: “Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologias Ativas no Ensino da Sociologia: Uma Possibilidade”? A orientação, durante a leitura, era a de destacar os conceitos e técnicas que a dupla fosse capaz de perceber para posterior socialização.



Toda essa sistemática foi a forma de “instrumentalizar” os participantes. Assim, “Como mediador social do conhecimento científico, o professor deverá preparar cuidadosamente os conteúdos conectados à realidade social dos alunos e aos conhecimentos científicos do objeto de estudo das aulas”. (Silva, 2009).

Ao mesmo tempo em que os participantes estavam lendo os textos ou assistindo ao vídeo, estavam também sendo conduzidos a se posicionar quanto aos temas e a responder perguntas que os levaram a várias reflexões que posteriormente seriam socializadas e debatidas.

Essa fase da Pedagogia Histórico-Crítica é chamada de “instrumentalização”, ou seja, a ideia é confrontar os participantes com o “objeto sistematizado do conhecimento - o conteúdo” (Gasparin, 2012). Assim, os membros foram desafiados, para além das etapas da prática inicial e da problematização, a buscar aprofundar seus saberes e conhecer mais sobre o objeto de estudo. (Silva, 2009).

Após o tempo estipulado, entre 10 e 15 minutos, para cada dupla assistir ao vídeo, realizar a leitura dos textos e responder aos questionamentos, iniciou-se o momento de socialização do que foi visto e respondido, iniciando com a participante que estava sozinha. Importante lembrar que o tempo previsto no planejamento era em média 30 minutos.

A partir do momento que ela apresentou suas respostas para o grupo, foi explicitado que tipo de metodologia estava sendo abordada. No caso dela, era a “sala de aula invertida” e, por motivos óbvios de não poder ter sido feita a leitura ou a assistência do vídeo anteriormente, foi explicado que o momento era uma simulação de uma preocupação que o professor precisa ter ao desenvolver essa metodologia, que é atrelar texto ou vídeo que será visto ou lido antes da aula, à respostas de questões ou a feitura de resumos que deverão ser apresentados ao professor na aula seguinte.

Na sequência, a dupla que ficou com a “Aprendizagem baseada em Problemas” (ABP) fez sua apresentação. A discussão foi se tornando bastante proveitosa com a participação dos demais participantes, ao tirar dúvidas e esclarecer interrogações, ao mesmo tempo que surgiam novos questionamentos naquele instante.

Interessante notar que a metodologia ABP deve apresentar aos estudantes situações-problema verídicas, para que eles pensem a respeito e busquem soluções

viáveis. Essa é uma alternativa bem interessante para ser utilizada nas aulas de Sociologia, já que inúmeras situações cotidianas podem ser levadas para a sala de aula com o intuito de provocar o conhecimento sociológico.

Teoricamente, essa metodologia deveria ser realizada de forma interdisciplinar, entretanto, é possível trabalhá-la de modo mais simplificado e ainda assim aproveitar suas contribuições.

Mesmo a APB apresentando-se de maneira completamente diferente da ideia da fase de problematização da PHC, ambas apresentam, em sua essência, o mote do desafio ao estudante e, no caso de utilizar nas aulas de Sociologia, parece haver ainda mais sentido. “O professor deverá fazer o questionamento da prática social e do conteúdo escolar, encaminhando a discussão no sentido de torná-la mais compreensível para o aluno”. (Silva, 2009).

Um fato curioso ocorrido na apresentação da dupla foi a dificuldade em responder o desafio: “Dê um exemplo prático de como aplicar conceitos sociológicos em uma situação-problema”. Então, aproveitou-se a ocasião para estimular todos a socializar exemplos a esse respeito. A partir daí, vários participantes da oficina se colocaram dando exemplos verdadeiros, inclusive fatos jornalísticos que poderiam ser aproveitados para que os estudantes em sala de aula pudessem associá-los a alguns conceitos, temas ou teorias da Sociologia.

Depois de mais um momento de discussão, chegou-se a parte da metodologia denominada “instrução por pares”. A dupla que ficou com essa parte, além da leitura e das orientações, recebeu também “fichas” de papel com palavras-chaves (conceitos), que estavam expostas no texto base. No momento de socialização, os participantes não precisariam apresentar o que haviam entendido sobre o texto.

A proponente da oficina apresentou o significado de um dos conceitos que havia no texto base, para, daí, os membros escolherem a ficha correspondente àquela concepção e apresentarem para todos os participantes. Após o uso das fichas, e a explicação mais detalhada da metodologia ativa “instrução por pares”, a dupla socializou as respostas que estavam nas orientações iniciais.

Essa dinâmica é como se fosse a antiga brincadeira “O que é o que é”? só que, nesse caso, utilizando os conceitos das MAs. Com essa metodologia, há a possibilidade de “*gamificar*”, ou seja, transformar a atividade em um jogo, estimulando uma pequena competição entre os participantes, para saber quem

levanta primeiro e corretamente a ficha com a resposta correta.

Exemplificando: “Que metodologia ativa o estudante é conduzido a assistir um vídeo ou ler um texto antes mesmo do(a) professor(a) explicar o conteúdo”? Logo, os participantes tinham que erguer a ficha que continha a resposta “sala de aula invertida”.

Nas aulas de Sociologia, ainda em condição de exemplo, após os estudantes terem lido sobre conceitos trabalhados/criados por Durkheim, o docente pode perguntar: “Que nome se dá às maneiras coletivas de agir e pensar na sociedade como um todo? Os estudantes podem escrever ou erguer a ficha com a resposta “fato social”.

Ao fazer isto em sala de aula da educação básica, é possível “gamificar” a ação, colocando um cronômetro ou pontuando quem levanta a ficha primeiro. Enfim, isso vai depender da criatividade do docente e da sua necessidade com aquela metodologia, sem necessariamente precisar fazer uma competição. Também é possível utilizar de forma contrária, para que um aluno auxilie o outro e todos possam responder corretamente ao que foi perguntado.

Por fim, chegou a vez do *feedback* conceitual. A dupla responsável havia lido o texto e havia recebido fichas embaralhadas, de “cabeça para baixo”. Aqui, cada pessoa escolheu aleatoriamente uma destas fichas e, ao final da leitura de todo o texto, com a orientação de destacar os conceitos que haviam ali, a dupla visualizou o que estava na ficha. Após ver o que estava escrito, os integrantes da dupla tiveram que explicar de acordo com o entendimento do excerto.

Foi notável como uma das participantes apresentou certa dificuldade de entendimento do texto, o que deixou a temática ainda mais atrativa e participativa, o que tornou sua elaboração de catarse bem mais elaborada, pois a maior parte dos participantes se propôs a auxiliar.

Todo esse momento faz parte da etapa da PHC chamada de “catarse”, que “consiste na operação síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social” (Silva, 2009). Neste momento, os membros foram “convidados” ao desafio de elaborar suas sínteses, confrontando o que sabiam inicialmente sobre o assunto com o que foi lido, refletido e elaborado a partir daquele momento de catarse. (Saviani, 2021).

A participação de todo(a)s o(a)s componentes da oficina foi considerada

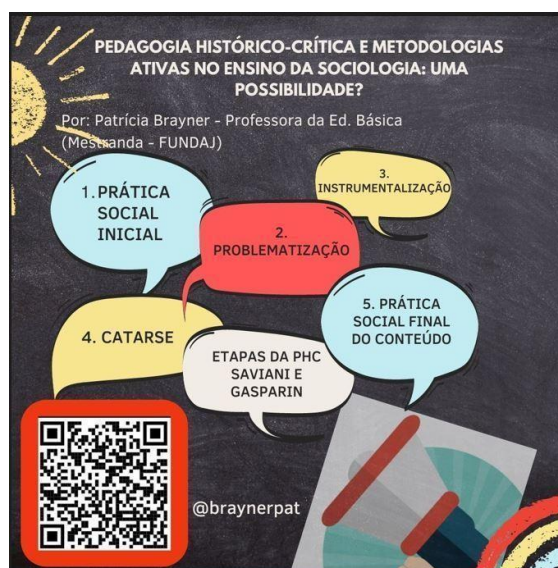
muito valiosa e as discussões foram extremamente proveitosas. Em outras palavras, a atividade atendeu a todas as etapas previstas, porém, o tempo foi curto para aprofundar as discussões.

Conforme verificado no texto, no desenrolar de toda a oficina, os partícipes passaram por todas as fases da PHC, chegando à “prática social final” do conteúdo, que se manifesta como “a nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se nela [...]. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano”. (Gasparin, 2012).

Nessa etapa, seria importante debater sobre as intenções e propostas de ações as quais os membros da oficina teriam, para uso do que foi aprendido e realizado na oficina, ou seja, como seria viável ou não a utilização de metodologias ativas e a PHC em sua prática cotidiana. (Silva, 2009). Entretanto, devido ao fator tempo, essa etapa não foi contemplada, restando apenas aos participantes responderem sobre este questionamento no formulário disponibilizado ao final da oficina.

Faz-se importante ressaltar que o passo a passo da PHC não foi anunciado durante toda a oficina, apenas ao final dela. A explanação ocorreu de forma rápida, porém, com muita ênfase, para que os participantes pudessem verificar o procedimento pelo qual eles passaram. Ao final de duas horas extremamente preciosas de trocas, discussões, debates e esclarecimento de dúvidas, foi a vez de relacionar toda a oficina com a PHC. Para isso, foi apresentado o slide abaixo, como forma de ilustrar o meio através do qual a oficina foi desenvolvida:

Figura 5: Pedagogia Histórico-Crítica e suas etapas.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 6: Uso do *Kahoot!* sobre Metodologias Ativas e PHC.



Esta atividade pode ser realizada em sala de aula de acordo com os objetivos do professor, como, por exemplo, em uma breve avaliação divertida, mas também como revisão do que foi estudado pelo componente curricular.

O próximo capítulo será destinado a analisar as respostas que os participantes deram ao questionário que foi realizado via formulário *Google forms*, após o fim da oficina (com a possibilidade de responder posteriormente).



### **3. “PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA SOCIOLOGIA: UMA POSSIBILIDADE?”: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, serão apresentadas informações sobre a percepção e avaliação dos participantes da oficina “Pedagogia Histórico-Crítica e uso das Metodologias Ativas no Ensino da Sociologia: Uma Possibilidade?”, a partir da análise das respostas dadas ao questionário semi-estruturado disponibilizado ao fim da oficina.

Inicialmente, é interessante justificar a interrogação no título da oficina, pois durante o período de elaboração deste estudo, uma das hipóteses lançadas e um questionamento recorrente era de que o tema “Metodologias Ativas” poderia ser completamente destoante da acepção da Pedagogia Histórico-Crítica e, por isso, não deveria ser colocada no mesmo contexto pedagógico.

É, certamente, um risco tratar da polêmica que permeia o uso das metodologias ativas, assunto já abordado no capítulo anterior, e atrelar esse uso a uma teoria reconhecida pela comunidade científica, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica. No decorrer da investigação, de acordo com a bibliografia consultada, fazia sentido prosseguir no processo, uma vez que foi se verificando que se “descortinava” algumas relações pedagógicas entre uma e outra acepção.

Caso essa relação não fosse possível, seria um ponto a ser demonstrado pelo presente trabalho. Portanto, o título da oficina vivenciada no V Congresso da Abecs (2022), aparecia com uma exclamação e uma interrogação, pois estava pautado em uma provocação, mas também em uma dúvida real.

É fato que quando se investiga a objetividade da Pedagogia Histórico-Crítica, não há como colocá-la no mesmo cabedal teórico que as metodologias chamadas de ativas, visto que a primeira é uma teoria e, como tal, foi necessário todo o desenrolar de uma pesquisa de rigor científico para chegar a esse ponto. Já as MAs estão no campo de ferramentas que propõem a simplificação e direção do processo pedagógico, não sendo, portanto, uma teoria ou uma pedagogia.

De acordo com Dermeval Saviani (2021), as metodologias ativas encaixam-se no grupo que ele chama de “Teoria não crítica” e, por conseguinte, “reprodutivista”. Afinal, elas reproduzem o que há na sociedade, não trazem uma reflexão aprofundada sobre o objeto no qual se pretende trabalhar/estudar em sala de aula,

muito menos reflete sobre o porquê de tal estudo. Segundo o próprio teórico, a PHC é considerada uma “Teoria Revolucionária”, ou seja, crítica. Porém, mesmo com essa designação, Saviani (2020) a denomina de “crítico-reprodutivista”.

Ainda que uma seja “reprodutivista” e a outra “crítico-reprodutivista”, é notável verificar comparações, relações de aproximação entre as duas, até porque, conforme a própria categorização proposta por Saviani (2021), ambas apresentam, em sua base, a “reprodução” do que é estabelecido pelo contexto social.

A diferença essencial entre as duas é que o uso da PHC tem consciência exata do papel reflexivo que deve desenvolver na aprendizagem. Contudo, não é porque a reflexão crítica não faz parte dos fundamentos das MAs que elas não possam se prestar a esta contribuição, indo além da dinamização das aulas.

Sendo assim, as metodologias ativas, por si só, não são atividades que trarão benesses ou prejuízos à educação formal. O fato de compreender o aluno como protagonista não define que o estudante possa fazer o que quiser em sala de aula, tampouco dispensar o papel do professor com o uso das TDICs.

É de acordo com a postura do profissional que o uso das MAs pode deixar as aulas além de mais dinâmicas, também mais reflexivas.

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar aprendizagem. (Bacich, 2018, p. 11).

Neste sentido, percebe-se uma confluência pedagógica entre a PHC e as Metodologias Ativas, pois ambas compreendem a correspondência entre a estrutura social existente e a relevância de se desenvolver ferramentas de ensino-aprendizagem que facilitem a educação formal.

Portanto, a oficina nasce também desse impasse, tendo a proposta de verificar, através da prática pedagógica (ainda que com certa limitação, devido ao tempo e quantidade de pessoas inscritas), perceber se havia possibilidade de “diálogo pedagógico” destas duas perspectivas, e qual a percepção dos participantes a respeito desta possibilidade, mas sem deixar claro para eles as concepções conceituais envolvidas. O objetivo de deixar implícita essa construção era evitar juízo de valor daquele conhecimento, talvez ainda não consolidado por parte dos participantes.

Após o Termo de Consentimento Esclarecido, autorizado pelos integrantes da



vivência, eles responderam perguntas pessoais como *email*, nome e telefone, que, por uma questão de ética da pesquisa, não serão divulgadas nesta pesquisa. O questionário foi composto de 20 perguntas, incluindo a avaliação final, sem contar com a solicitação de sugestões. Destas vinte perguntas, seis delas foram sobre informações relacionadas à atividade atual de cada participante e sua formação inicial. Houve a participação efetiva dos sete componentes na oficina, ou seja, todos responderam ao questionário.

Dentre eles, seis participantes têm formação acadêmica em Ciências Sociais; três têm formação também em outra licenciatura e apenas um participante informou que a graduação estava em curso, contudo, este já estava atuando em sala de aula. Quanto à experiência em sala de aula, apenas uma participante não estava atuando, quando ocorreu a oficina; as demais pessoas atuam em sala de aula com experiências entre dois e 23 anos.<sup>4</sup>

Um pouco mais da metade (57,1%) leciona Sociologia, mas também trabalham ensinando outros componentes curriculares que não são da área de humanas. A grande maioria, cerca de 60%, atua na Educação Básica e em escolas públicas.

Uma pergunta versava sobre a formação continuada dos participantes. Apenas 14% dos integrantes responderam que participam de formação continuada frequentemente. Este fato é curioso, afinal, a formação continuada é algo inerente à profissão de educador e parece não estar recebendo a devida importância.

Uma hipótese a esta situação pode ser o pouco estímulo por parte do poder público no qual os participantes atuam, visto que, mesmo com aporte estatal, vários participantes que estavam no Congresso no qual foi aplicada a oficina, estavam investindo seus próprios recursos naquela formação.

A formação continuada deve ser disponibilizada pelas entidades educacionais sejam elas públicas ou privadas, mas também deve ser defendida e cobrada pelos próprios professores. Afinal, ela permite novos conhecimentos e aumenta a inquietação epistemológica, no sentido do professor se perceber como um ser sempre aprendiz. Deste modo, há de se levar em conta a importância vital de propiciar aos professores e profissionais de educação elementos que possam

---

<sup>4</sup> Destes sete participantes, cinco ensinam Sociologia, mas também lecionam Filosofia e o componente curricular introduzido pelo Novo Ensino Médio, chamado de "Projeto de Vida".

enriquecer sua prática pedagógica, através de formação continuada.

Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (Freire, 1996, p. 28-29).

No sentido desse "inacabamento", que também faz parte da docência, deve residir o desejo de aprender, ousar, inovar e sempre tentar novas possibilidades por parte dos educadores, como forma de melhorar sua realidade educacional. Neste ponto, um dos objetivos da presente pesquisa é retomado, verificando-se a percepção que os professores têm sobre a importância da formação continuada.

Na sequência, as questões do formulário buscavam o entendimento sobre a oficina propriamente dita. Iniciando sobre o porquê de terem escolhido participar dela.

Um deles (14,29%) apontou interesse acadêmico; quatro (57,14%) informaram que têm desejo em melhorar a participação dos estudantes em sala, deixando as aulas mais dinâmicas e dois (28,57%) apontaram como motivação a curiosidade e o fato de querer aprender sempre. Estas respostas condizem com a hipótese e, ao mesmo tempo, constatação que as aulas mais dinâmicas tornam os alunos mais engajados.

Ainda que as respostas dadas estejam claras e não haja intuito em menosprezá-las, dois outros pontos merecem destaque, que são hipóteses relacionadas à *práxis*, que apesar de muitas vezes ignoradas por parte dos colegas, também podem ser levadas em conta na interferência dessas escolhas, embora não tenham sido colocadas por eles:

1. A quantidade de material disponibilizado e do *marketing* realizado a respeito das MAs, através das instituições e fundações de ensino no Brasil como um todo. (Sampaio, 2020);

2. A influência da BNCC traz, em seu bojo, um arcabouço baseado em competências e habilidades que buscam dinamizar o processo de gestão de sala de aula e, ao mesmo tempo, formar mão de obra para as empresas.

Afinal, conforme defendido no decorrer do trabalho, a influência destas

questões apresentadas nas diversas redes de ensino nos últimos anos, aliadas às mudanças ocasionadas pela pandemia da covid-19, reforçam a hipótese de uma atenção maior por parte dos professores para temas como as Metodologias Ativas de Aprendizagem e o uso das TDICs.

Talvez, uma mostra disso seja que praticamente todos os participantes da oficina (71,4%), apontaram que só passaram a ouvir falar em metodologias ativas durante a pandemia da covid-19, mesmo que os livros mais conhecidos e divulgados sobre a temática tenham sido publicados em 2017. Ou seja, a possibilidade de utilização de metodologias ativas atreladas ao uso das TDICs surgiu apenas no contexto de distanciamento social trazido pela pandemia, como uma saída encontrada pelas redes de ensino.

No entanto, esse mesmo percentual (71,4%) já usava alguma metodologia ativa em suas práticas, tais como: seminário; nuvem de palavras; debates; júris simulados; pesquisas de opinião; sala de aula invertida; projetos pedagógicos; pesquisa-ação; jogos didáticos, incluindo o *Role-playing game*, popularmente conhecido como RPG, de mesa.

Esse fato corrobora com outra hipótese já mencionada neste trabalho, de que, há muito tempo, utilizam-se metodologias ativas de aprendizagem, mas não com essa denominação.

Se levar-se em conta o aprendizado através da experiência, conforme explicitado por Comenius (1592-1670) e apresentado por Araújo (2015), é possível concluir que muito antes de se designar e ser amplamente divulgada a terminologia “metodologia ativa”, muitos professores já se valiam do entendimento de colocar o aluno como centro do processo de aprendizagem (perspectiva escolanovista), vendo-os não apenas como aquele receptor de conhecimentos, como diria Paulo Freire.

Através do dado apresentado, têm-se a clareza quanto ao uso de formas variadas das MAs para construir a aprendizagem dos estudantes, antes mesmo de elas receberem o título de “metodologia ativas”.

Dentre as técnicas existentes de indução à aprendizagem ativa, algumas já são conhecidas por nós, professores(as), há algum tempo, como é o caso do trabalho por meio de projetos e jogos didáticos. Muitos projetos são realizados nas escolas, inclusive de maneira interdisciplinar, em cujos relatos docentes há maior envolvimento dos(as) estudantes, em tese, maior aprendizado. (Esteves; Oliveira, 2020, p. 17).

Ao serem perguntados se as metodologias realizadas na oficina serão utilizadas em sala de aula, uma pessoa (14,29%) afirmou que não, enquanto seis (85,7%) disseram que sim. Fato relevante como resposta a essa pesquisa, na qual um dos objetivos é auxiliar os professores a facilitar a transposição didática dos conceitos, temas e teorias no ensino das Ciências Sociais.

No questionário, a indagação seguinte solicitava a justificativa da resposta anterior. Entre as afirmativas positivas para o uso, os participantes da oficina afirmaram que: “O aluno gosta de ser desafiado”; “serão usadas para dinamizar as aulas e tornar o aprendizado mais atrativo”; “acredito que propostas assim possam desenvolver melhor as competências gerais e específicas em vários níveis, não apenas ficar trabalhando conceitos abstratos”.

Além das respostas anteriores, também apareceram as seguintes respostas: “As ferramentas são canais que possibilitam maior participação dos alunos durante as aulas”; “Eu usava a sala de aula invertida de forma incompleta. E tem outras ferramentas novas”; “acredito que não só em uma aula ‘cuspe, giz’ os alunos aprendam, aliás, talvez aprendam até mais de maneira lúdica”.

Dentro dessa perspectiva, a PHC também é contemplada, pois Saviani (2021) chama atenção para a importância dos métodos de ensino estarem articulados com o que acontece na sociedade.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; [...] estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. (...) Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. (Saviani, 2021, p. 55-56).

Levando-se em conta a contínua associação entre escola e sociedade, apregoada por Saviani (2020), há de se convir que os estudantes do ensino médio da atualidade, ou até mesmo os jovens, que por muitas variáveis não conseguem frequentar a escola, têm demandas e vivências diferentes, em muitos sentidos, dos discentes de outrora, principalmente no que diz respeito ao uso das TDICs, por exemplo.

Há vinte anos, a quantidade de aparelhos tecnológicos e a velocidade com que o processamento das informações acontecia era infinitamente menor do que atualmente. Não obstante, os discentes podem não relacionar as TDICs à formação

educacional ou até mesmo apresentar dificuldades quanto ao seu uso pedagógico. Entretanto, essas inovações estão na sociedade como um todo e a escola necessita estar atenta a esse processo.

Não é simplesmente se deixar levar pela avalanche neoliberal que cerca a estrutura educacional brasileira (Sampaio, 2020). Mas, compreender que a instituição educacional faz parte das mudanças e transformações sociais. Sobre isso, vale a pena uma reflexão trazida por Freire (1996), quando, na época, havia uma discussão em torno da comunicação em massa desenvolvida pela popularização da televisão.

Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la. Não temo parecer ingênuo ao insistir em não ser possível pensar sequer em televisão sem terem mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. (Freire, 1996, p. 88).

Fazendo uma breve comparação com a questão midiática das MAs e o uso das TDICs em sala de aula no momento atual, é possível estabelecer essa relação e perceber qual a postura que Paulo Freire teria neste contexto histórico atual, de educadores do século XXI.

Não há como negar que as TDICs fazem parte da vida de docentes e discentes, que os jovens e adolescentes apresentam comportamentos variados e diferentes de outros momentos históricos e que o professor precisa estar atento a tais mudanças. Quando o professor decide continuar com as mesmas práticas de uma ou mais décadas atrás, contraria uma premissa básica da pedagogia freiriana, a de que “o professor é um eterno ser “inacabado” (Freire, 1996, p. 28) e, conseqüentemente, precisa estar disposto a aprender sempre.

Ainda nas respostas do questionário, na pergunta sobre se os participantes da oficina usariam as metodologias em sala de aula, uma das pessoas (14,29%) afirmou que não usaria e utilizou a seguinte justificativa: “não sou adepta nem entusiasta da sala de aula invertida. Na verdade, me parece um pouco banalizada essa ideia, pois é muito comum leituras e atividades aos estudantes antes das aulas”.

Em certo sentido, a alegação dela é bastante plausível ao afirmar que é comum os professores solicitarem leituras e atividades aos estudantes antes da aula. Entretanto, o fato dessa situação acontecer talvez não responda claramente a

pergunta, pois o fundamento seria sobre o funcionamento ou não das metodologias trabalhadas na vivência, e não sobre juízo de valor quanto ao que ela chamou de “ideia banalizada”.

O que esse argumento deixou transparecer foi o fato de tal participante focar apenas na sala de aula invertida, sendo que, como já apresentado, inclusive no próprio título, a oficina demonstrou outras três metodologias que não se assemelham à sala de aula invertida. Uma hipótese que se pode lançar nesse caso é que, talvez, a vivência não tenha conseguido atrair a atenção dessa pessoa para as outras metodologias ativas.

Diante das respostas, percebe-se que a maioria delas está em consonância com a visão de que há uma preocupação, que não é de hoje, em buscar uma “Sociologia menos academicista, cuja transposição didática dos conteúdos seja feita considerando principalmente o contexto dos estudantes”. (Esteves; Oliveira, 2020, p. 13).

Na oficina, houve unanimidade (100%) em reconhecer que as ferramentas de metodologias ativas são úteis para trabalhar os conteúdos de Sociologia em sala de aula, o que apresenta concordância com Bacich (2018), a qual aponta a importância do professor criar situações para que os estudantes despertem para o conhecimento, refletindo, construindo conexões e aprimorando a interação e a convivência com seus pares.

Em relação à PHC, ao serem perguntados sobre o conhecimento desta acepção pedagógica, dos sete integrantes, cinco componentes (71,4%) afirmaram que conheciam; um deles já tinha ouvido falar, e outro não sabia. Mesmo conhecendo, no momento da vivência, eles não conseguiram associar teoria e prática.

No questionamento sobre o que de mais relevante conseguiram aprender na oficina em relação à PHC, dois integrantes (28,57%) perceberam a possibilidade de ampliar o senso crítico dos estudantes. Para um deles (14,29%), o que chamou atenção foi como as “disparidades entre as classe sociais interferem no modo como funciona o processo de ensino-aprendizagem”.

Outros três (42,86%) compreenderam a importância das questões metodológicas como significativas tanto para dinamizar as aulas quanto para o processo de avaliação dos estudantes. Um participante (14,29%) respondeu que aprendeu “A conexão entre a PHC e as metodologias ativas”. Apenas um integrante

(14,29%) inferiu que aprendeu muito pouco e que não recordava da PHC na oficina.

Parece que o objetivo de apresentar, no momento da oficina, o passo a passo da PHC, ainda que de forma rápida, devido ao tempo muito curto, mas enfaticamente, surtiu o efeito de compreensão por parte dos integrantes a respeito desta acepção pedagógica, talvez isso deva ao fato de essa teoria ser conhecida pela maioria deles.

Pensando em aplicar esta oficina em outro momento, seria interessante finalizar com uma proposta de elaboração de um plano de aula a ser realizado pelos participantes, aliando alguma metodologia ativa aos procedimentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, haveria a concretização efetiva da “prática social final”. (Saviani, 2020).

Caso haja a possibilidade de elaborar uma nova oficina, curso ou minicurso, haverá uma preocupação maior com a etapa acima mencionada. Desta forma, certamente a proposta da PHC será lembrada por todos os integrantes.

Visto que é justamente através do processo crítico-reflexivo que a PHC se pauta, todo o método se processa através da “síncrise”, conhecida com a parte do conhecimento inicial do aluno; perpassa pela “análise”, onde acontece todo o processo de problematização e instrumentalização e chega na “síntese”, denominada de prática social final. (Silva, 2009).

No caso da sala de aula, mesmo que o docente ao final da situação didática não consiga realizar com os discentes operações práticas que demonstrem efetiva mudança de postura, atitude e pensamento dos estudantes diante do conhecimento que está se desenvolvendo, é possível, dependendo da quantidade de alunos em sala, perceber inicialmente através da oralidade o que foi desenvolvido por eles.

No caso da vivência analisada, aconteceu o que fora citado anteriormente sobre os desafios da proposta PHC: “o tempo pedagógico foi diferente do cronológico”, o que impossibilitou o aprofundamento nas operações práticas que poderiam ser desenvolvidas pelos participantes, para deixar clara a “prática social final”. Ainda assim, houve a utilização do *Kahoot*, para “testar”. Aconteceu mais como uma *gamificação*, usando a ludicidade para relembrar os conceitos trabalhados durante a vivência.

Finalizando as respostas ao questionário, as últimas inquirições foram sobre a viabilidade de usar a PHC em suas aulas. Um participante (14,29%) teve a seguinte percepção:

A PHC propõe etapas como (espécie de separação de aula em) introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso é bom, pois tanto o professor alcança seu objetivo quanto os alunos saem tendo aprendido o conteúdo, e não com um ponto de interrogação na cabeça. Isso tudo articulado a uma forma crítica de pensar, se afastando do senso comum, perigo que corre as aulas de Sociologia se não planejadas”. (Participante da Oficina).

Diante dessa resposta, parece que houve entendimento da proposta da PHC. De forma incipiente, obviamente, conforme explicitado aqui, já que embora tenha havido uma adequação ao tempo para realizar todas as etapas, o momento da oficina foi breve e o objetivo também não era de aprofundamento.

Ainda referente às respostas quanto à viabilidade de execução das etapas da PHC como roteiro para aulas dos participantes, cinco deles afirmaram ser viável (71,4%), um (14,29%) não soube responder e outro (14,29%) assinalou que não.

Interessante perceber que a maioria acredita na possibilidade de execução da PHC. Contudo, é necessário identificar os desafios à sua implementação. Primeiramente, porque a PHC é uma Pedagogia, e não é tão simples de ser entendida; outra dificuldade é fazer a transposição didática para a prática cotidiana. (Gasparin, 2012).

Levando em conta esses principais desafios, é compreensível as respostas de dois participantes quanto a não saber se conseguem utilizar a PHC em seu cotidiano, além da resposta de um outro participante, que respondeu que não consegue essa execução.

Outro ponto verificado nas justificativas e que merece ser destacado é que dois integrantes (28,57%) confundiram PHC como se fosse mais uma metodologia ativa, e um deles (14,29%) justificou da seguinte forma: “não consegui entender os passos da metodologia e considero PHC mais como teoria educacional”.

De fato, a PHC é uma teoria, mas também passa a ser uma metodologia a partir do momento no qual se vivencia uma sequência de passos em sua execução. Ainda sobre essa última resposta, pode-se entender que a execução da PHC, de fato, apresenta os empecilhos citados anteriormente, mas também pode ser que a vivência não tenha conseguido ser tão esclarecedora no momento em que tratou da PHC.

De qualquer forma, é importante frisar que foi a minoria dos participantes que apresentou essas respostas e, se isolarmos o passo a passo da PHC, ela pode ser facilmente confundida como uma metodologia ativa, quando não se tem



conhecimento aprofundado dela, visto que a participação do estudante também é bastante ativa.

A maioria dos participantes (57,1%) compreendeu que existe um passo a passo na execução da PHC e que, se aplicada conforme a orientação, possibilita aos estudantes a verificação da “realidade social e envolvimento; autonomia dos alunos; a possibilidade de verificar se houve mudança na percepção (conhecimento) dos alunos”, conforme destacou um dos questionados. Um dos partícipes (14,29%) concluiu que precisa se aprofundar mais no assunto.

A última pergunta do questionário sobre as questões metodológicas versou sobre qual a contribuição das atividades propostas na oficina para melhoria do ensino de Sociologia na escola. Nela, cinco integrantes (71,4%) afirmaram que as atividades propostas podem colaborar, enquanto dois (28,6%) não estão bem certos.

Nenhuma pessoa marcou não ser possível a contribuição da oficina para o ensino da Sociologia, fato que se torna bastante relevante, pois, diante de tantas adversidades que compreendem o papel professoral; das polêmicas em torno dos variados aspectos metodológicos; da escassez de professores formados na área; do tempo pedagógico ínfimo para esse componente curricular; da ausência ou diminuta formação continuada; entre outros desafios, ainda assim, foi verificada pelos participantes a possibilidade de incremento às aulas, através das atividades propostas nesta vivência.

Sobre a viabilidade do uso da PHC no ensino da Sociologia, (Silva, 2009) já demonstrou seu uso através de oficinas e aulas ministradas pelo Laboratório de Ensino e Extensão de Sociologia (Lenpes), no Colégio Estadual Altair Mongruel (PR), em parceria com os professores da instituição, financiado pelo programa de bolsas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Em sua experiência, Silva (2009) apresenta mais de 30 relatos, através de sequências didáticas desenvolvidas nesta escola, relacionando o passo a passo da PHC ao ensino de Sociologia, através de temas variados, tais como “Cultura ou Culturas: Uma Contribuição Antropológica”; “Desigualdade Social”; “Escola e Juventude”; “Indústria Cultural”; “Movimentos Sociais no Brasil”, entre muitos outros, tanto em turmas do ensino fundamental quanto em turmas do ensino médio.

Trata-se, com isso, de um trabalho de muito valor que, mesmo tendo sido desenvolvido na década passada, pode e deve auxiliar os docentes atuais, além de ter bastante relevância, podendo servir de exemplo para ser apresentado em outra

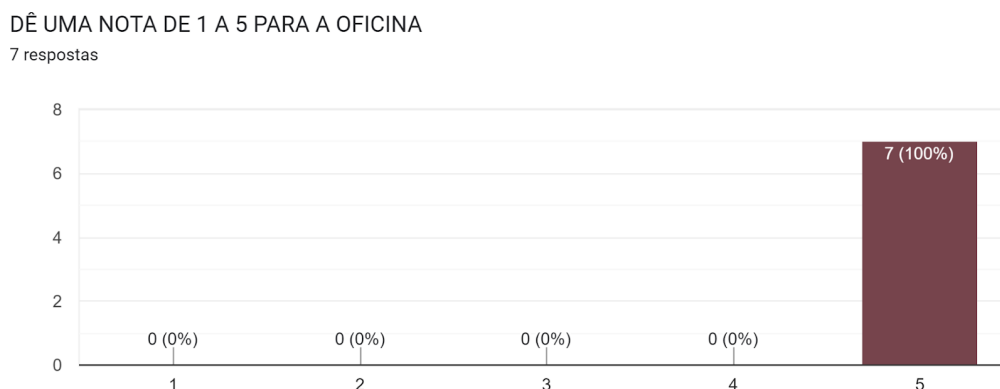
oficina. Por fim, quanto à avaliação realizada pelos participantes, as sugestões foram bem propositivas. Dentre as respostas, destaca-se a que afirma que “Cada metodologia pode ser trabalhada como uma oficina”, ou seja, pode desmembrar o que foi compilado.

Com essa resposta, é necessário explicitar que se tem ciência, através da literatura, que algumas instituições escolhem apenas uma metodologia ativa e desenvolvem todo o trabalho pedagógico.

Outras indicações foram no sentido de “ampliar o tempo para trabalhar de forma mais aprofundada, criar um minicurso ou um curso com mais de um dia; trazer exemplos de escolas que tenham obtido resultados positivos com o uso das MAs” e por fim, uma outra resposta foi sobre “melhorar o referencial teórico”.

Finalmente, os integrantes puderam fazer a apreciação da vivência, aplicando uma nota de 0 a 5. Sendo 5 a maior nota da avaliação e 1 a menor. Obteve-se o seguinte resultado:

Figura 7: Avaliação da Oficina sobre Metodologias Ativas e Pedagogia Histórico-crítica.

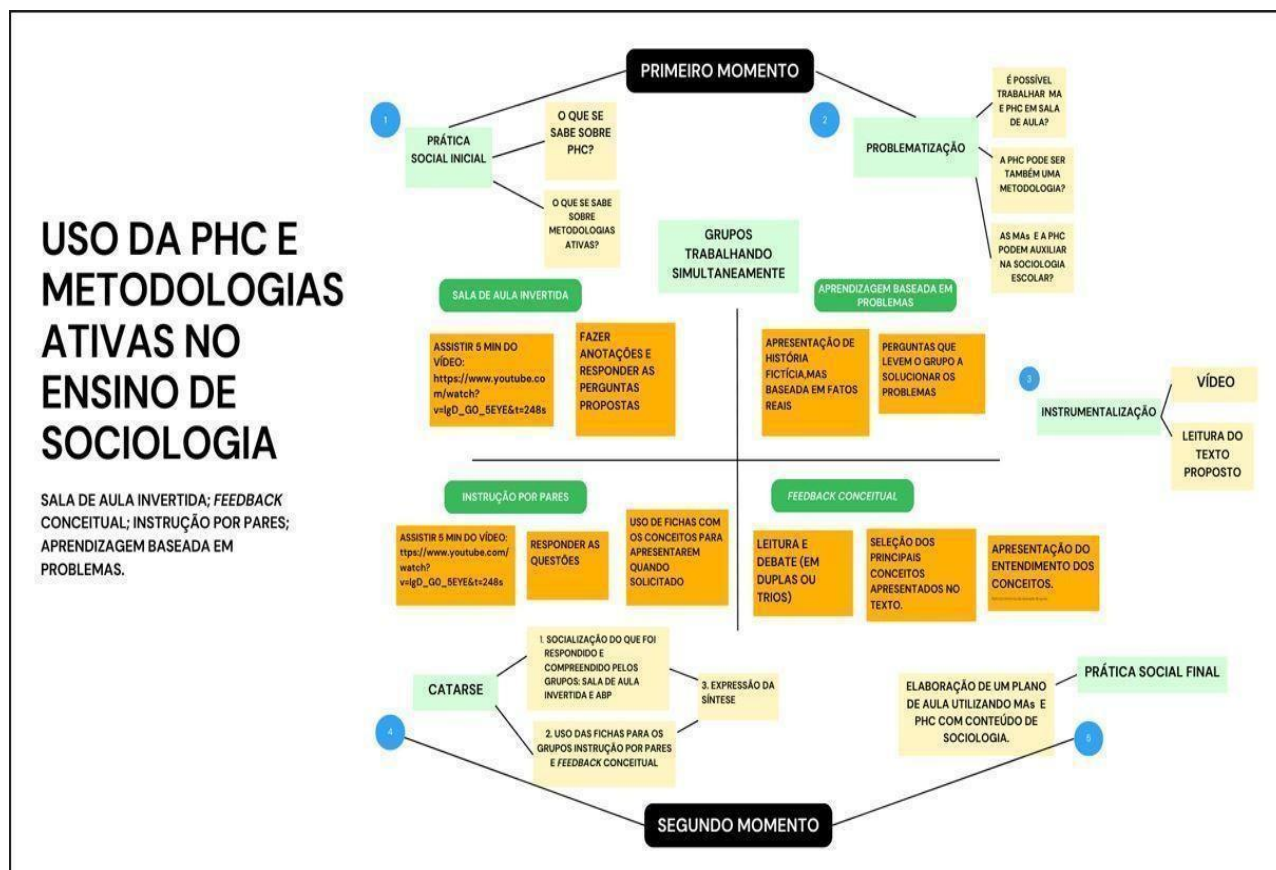


Embora a avaliação final tenha sido bastante positiva, há muito a ser feito no sentido de aprofundar o tema e buscar articular as diferenças epistemológicas entre as MAs e a PHC, de forma que fique mais clara para possíveis vivências futuras, além da necessidade de maior aprofundamento da questão teórica.

De acordo com o que foi vivenciado, e tendo como ponto de partida a experiência de ter colocado em prática a oficina, bem como as sugestões dos colegas, tem-se abaixo um infográfico com a proposição de uma nova oficina, que

poderá ser transformada em minicurso, com o aproveitamento de 8h, ou seja, a possibilidade de ser um dia inteiro ou ser dividido em duas manhãs ou em duas tardes.

Figura 8: Proposta de Novo Formato de Oficina ou minicurso.



Fonte: Elaboração própria.

O infográfico acima apresenta a possibilidade de se promover um minicurso com um tempo mais amplo do que a oficina desenvolvida anteriormente. Sendo pensado nesse formato, o primeiro momento compreenderia as metodologias ativas em grupo; o debate e a explanação com discussão sobre a “prática social inicial”; a problematização e a instrumentalização, pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

No segundo momento, seria realizada a catarse de todas as metodologias e da PHC, através de debate. Para a introdução dessa fase da PHC, pode-se utilizar as plataformas *Kahoot*<sup>5</sup> ou a *Mentimeter*<sup>6</sup>, no sentido de estimular a discussão do

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://kahoot.com/>>. Acesso em 02. ago. 2023.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/pt-BR>>. Acesso em 02 ago. 2023.

que foi instrumentalizado no momento anterior, porém não haveria a necessidade de utilização dessas plataformas.

Por fim, a “prática social final” seria realizada com a elaboração de um plano de aula a ser desenvolvido em grupo ou individualmente, que contemplasse o componente curricular Sociologia, utilizando pelo menos uma metodologia ativa estudada no minicurso e os procedimentos completos da PHC.

Outra possibilidade de organização, levando em conta menor tempo para a vivência, é de se trabalhar apenas duas das metodologias citadas no infográfico, com a permanência da mesma organização no formato da Pedagogia Histórico-Crítica.

### **3.1 MAs e PHC: confluências pedagógicas**

Não foi parte crucial deste trabalho analisar efetivamente semelhanças e diferenças entre as Metodologias Ativas e a PHC, mas vale a pena, ao relacionar o que foi notado nesta investigação e também na oficina pedagógica, trazer à baila um pouco dessa discussão.

As Metodologias Ativas, segundo Lilian Bacich (2018), estão alinhadas com o movimento chamado de Escola Nova, que compreende a dialogicidade do processo educacional, mostrando, inclusive, “a relevância do papel do professor e sua autonomia para criar novos métodos”. (Bacich, 2018, p. 11).

Nesse sentido, aponta para a autonomia do professor, ou seja, fica claro que mesmo compreendendo a função de mediador, ele não é substituído por outrem, igualmente como na PHC (Gasparin, 2012). No caso do uso das metodologias ativas, não é necessário seguir modelos prontos, mas sim fazer as devidas adaptações necessárias à realidade de cada docente.

Sendo assim, as práticas pedagógicas das MAs e a PHC apresentam similaridades nesse aspecto, incluindo também o papel do aluno como protagonista desse processo uma vez que as MAs dão ênfase a essa ação dos discentes. Com a PHC, esta percepção não é muito diferente, pois o próprio Saviani (2021), aponta

Métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder

de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 2021, p. 56).

Percebe-se a preocupação de Saviani (2021) em respeitar a iniciativa dos alunos, bem como a dialogicidade do processo, ao passo que escrevendo sobre o uso das Metodologias Ativas, Bacich (2018) aponta para uma "personalização da aprendizagem dos estudantes". Isso significa que o professor deverá estar atento aos diferentes ritmos de aprendizagem e também buscar formas e métodos para que eles próprios possam igualmente sistematizar seus conhecimentos.

Entretanto, quando a PHC aponta a "problematização" em sua teoria como um dos passos importantes para o desenvolvimento da situação didática, é interessante estabelecer uma comparação com a metodologia ativa, chamada de "Aprendizagem Baseada em Problemas" (ABP), pois ambas apresentam tecnicamente compatibilidade.

De forma breve, a diferença reside no fato de a problematização ser um dos passos da teoria PHC, sendo que é a partir dela que o docente busca trazer a relação entre teoria e prática, enquanto a metodologia ativa (ABP) abarca integralmente todo um arcabouço de se pensar em resolver problemas reais através de conhecimentos tanto teóricos como práticos, adquiridos pelos alunos.

Estas são algumas das comparações estabelecidas entre a forma como são colocadas as Metodologias ativas e a PHC também enquanto metodologia, no sentido das possíveis semelhanças perceptíveis quando se debruça sobre o tema.

Mesmo com algumas compatibilidades, elas têm diferenças essenciais que precisam ser levadas em conta. Essas diferenças estão principalmente na concepção de realidade apresentada. Uma nem sequer menciona o ponto nevrálgico que trata do papel social da escola e, ao trazer metodologias ditas pautadas nas concepções da Escola Nova, fomenta no estudante habilidades para serem trabalhadores do século XXI, como Saviani (2021) coloca, reproduzindo apenas aquilo que o "mercado" deseja, onde comparativamente se encontra o ensino tecnicista.

Enquanto a outra (PHC) é constituída de um conhecimento que reconhece que a educação formal não é determinante para as transformações sociais, mas entende que ela faz parte de uma estrutura social a qual está submetida. Contudo, também reconhece sua força enquanto secundária numa ação dialética contínua,

podendo também transformar a sociedade. “Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante”. (Saviani, 2021, p. 53). Também leva uma reflexão histórica dialética fundamental para os estudantes, baseada em uma postura reflexiva-crítica e traz para o discente uma postura frente ao mundo que só pode ser feita com o conhecimento e suas subjetividades.

Para efeitos didáticos, é importante levar em conta um quadro comparativo desenvolvido por Silva.

Figura 9: Metodologias de Ensino (Pedagogias Diretivas e Não Diretivas).

Metodologias de Ensino	PEDAGOGIAS DIRETIVAS			PEDAGOGIAS NÃO DIRETIVAS		
	Cientificista - Republicana	Construtivismo Vigotski	Histórico-Crítica	Liberal - Pragmática	Construtivismo Piaget	Escola Nova
1) função da escola	Educar o cidadão	Socializar os saberes historicamente construídos	Socializar os saberes historicamente construídos	educar para a democracia e trabalho	desenvolvimento das potencialidades (natas) / espíritos racionais	educar para a democracia e trabalho
2) função do professor	ensinar ciência e moral	ensinar os saberes mediar o conhecimento e o aluno	ensinar os saberes mediar o conhecimento e o aluno	orientar animar motivar	orientar animar conduzir quando necessário	animar motivar
3) quem é o aluno e qual seu papel na escola e no processo educativo	passivo, deve receber os conteúdos	sujeito histórico e ativo no ensino	sujeito histórico e ativo no ensino	sujeito ativo no ensino	sujeito ativo no ensino	sujeito ativo no ensino
4) como os alunos aprendem (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos).	com autoridade, disciplina, guiados pelo professor	a partir da mediação do professor, dependendo do estágio de desenvolvimento biológico e social/cultural	a partir da mediação do professor	aprendem por si mesmo com a ajuda de tutores, monitores	aprendem por si mesmo. Às vezes com ajuda do professor (pois ele pode atrapalhar)	aprendem por si mesmo com a motivação do professor
5) Currículos - como organizar os saberes na escola - ciência e consciência?	ciências naturais como paradigma e moral laica	ciências humanas e naturais emancipação humana	ciências humanas e naturais emancipação humana	a partir das demandas da sociedade e do mercado	a partir das etapas de evolução dos indivíduos - e das ciências naturais e humanas	a partir das demandas da sociedade, do mercado e das ciências
6) a função da aula e da sala de aula - modos de organizar o trabalho educativo na escola	fundamental local de transmissão dos conteúdos	fundamental local de transmissão dos saberes	fundamental local de transmissão dos saberes	relativa pode-se não organizar aulas e salas	relativa pode-se não organizar aulas e salas	relativa pode-se não organizar aulas e salas

Fonte: Silva (2009, p. 29).

O quadro comparativo apresenta uma ampla e objetiva explanação entre as pedagogias diretivas e não diretivas e também mostra como as concepções da Escola Nova e da Pedagogia Histórico-Crítica se apresentam, em sua origem, em aspectos bem diferentes. Mas, ao mesmo tempo, há similaridades sutis que podem ser encontradas, desde que haja um olhar pedagógico mais atento e uma prática de sala de aula também atenciosa.

A partir disso, ao planejar e desenvolver a oficina pedagógica, ficou demonstrada que a interação entre as duas concepções pode ser realizada, já que 85,7% dos participantes vislumbraram isto para ser trabalhado em suas salas de

aula. E, mesmo sem ter sido avaliado pelo presente trabalho, a oficina anterior, realizada no Eneseb, apresentou “resposta” parecida.

A professora Ileizi Silva (2009) já mostrou que é possível desenvolver um excelente trabalho com a PHC. Professores como Selton Chagas, Thiago Esteves, Rafaela Oliveira, (2020) entre outros, demonstraram que é viável utilizar as MAs de forma crítica e reflexiva, com ou sem uso das TDICs e, ao mesmo tempo, estimular os estudantes ao conhecimento sociológico.

Um quadro comparativo demonstra as duas acepções estudadas neste trabalho. Verifica-se que mesmo as MAs sendo baseadas na Escola Nova, elas podem apresentar características próprias, dependendo do enfoque dado pelo professor.

Quadro 01: Comparação das concepções das Metodologias Ativas e a Pedagogia Histórico-Crítica.

<b>Concepções gerais que determinam as Metodologias de Ensino</b>	<b>Metodologias Ativas</b>	<b>Pedagogia Histórico-Crítica</b>
1 - Função da Escola	Educar para a democracia e o trabalho	Socializar saberes historicamente construídos
2 - Função do Professor	Animar, motivar, mediar o conhecimento do aluno	Mediar o conhecimento do aluno
3 - Quem é o aluno e qual o seu papel na escola e no processo educativo	Sujeito ativo	Sujeito histórico e ativo
4 - Como os alunos aprendem (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos)	Aprender por si mesmo com a motivação do professor(a)	A partir da mediação do professor(a)
5 - Currículos - como organizar os saberes na escola - ciência e consciência?	Baseado-se nas competências e habilidades; nas demandas do mercado e nas ciências	Baseado nas Ciências Humanas e Naturais; emancipação humana
6 - Função da aula e da sala de aula - modos de	acontece em outros lugares, com uso ou	Fundamental (Local de trocas e

organizar o trabalho educativo na escola	não das TDICs)	transmissão de saberes)
--	----------------	-------------------------

Fonte: Elaboração própria

O quadro foi baseado no que a professora Ileizi Silva apresentou acima, mas traz algumas diferenças, no caso de se levar em conta as metodologias ativas e não especificamente a Pedagogia da Escola Nova, conforme já explicitado várias vezes no decorrer deste trabalho.

Percebe-se também um ponto principal de convergência entre as duas, principalmente na função do professor, mesmo com os objetivos de animar e motivar (ninguém motiva ninguém), mas isso é uma outra discussão. Porém, compreende-se que a função é mediar o conhecimento dos estudantes.

Por isso, o papel do aluno na escola em ambas as acepções pedagógicas é de sujeito ativo, com a diferença básica, mas relevante, de que, o estudante é estimulado a se ver como sujeito histórico na PHC, fato que não acontece com as metodologias ativas. Porém, como as MAs não são enquadradas fielmente em uma teoria ou pedagogia, nada impede que elas possam ser utilizadas em concomitância com a PHC e seja desenvolvido esse lado histórico do ser.

Outro fator que chama a atenção é a função da aula e da sala de aula. Enquanto na PHC ela é fundamental, com as MAs, ela é relativa. Neste ponto, vale a crítica, a saber que, principalmente após 2020, a pedagogia de Saviani, nesse sentido, também pode ser relativa. Pois foi visto ser possível desenvolver os procedimentos desta no formato *online*, por exemplo; ou orientar os estudantes para fazer parte do passo a passo em casa, principalmente se for a prática social final ou até mesmo a instrumentalização, através de pesquisas via *websites*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já explicitado no decorrer do trabalho, a ideia em se pesquisar sobre o tema aqui exposto surgiu a partir do momento em que o termo “Metodologias Ativas” passou a permear algumas formações continuadas. Nessas situações, a temática era apresentada como uma inovação, uma alternativa interessante à dinamização das aulas e, conseqüentemente, uma aliada à aprendizagem.

Enquanto se entrava em contato com o conhecimento de algumas das metodologias ativas apresentadas, verificou-se também que, pelo menos de forma superficial, algumas já faziam parte da prática pedagógica de alguns professores, ainda que de forma intuitiva, principalmente àquelas que poderiam ser desenvolvidas sem a necessidade de TDICs.

Embora a utilização das TDICs nas escolas encontre importância cada vez maior na atualidade, faz-se necessário compreender que independentemente delas, é possível desenvolver metodologias ativas na prática de sala de aula, e isto foi verificado e demonstrado na oficina realizada.

Isso não significa que as TDICs não tenham sua importância nesse processo, porém, na realidade vivenciada na escola pública, e até mesmo de várias escolas privadas país afora, sabe-se das enormes dificuldades e, em alguns casos, da impossibilidade desse uso, devido a vários fatores que não fazem parte dos objetivos deste estudo.

Diante do histórico metodológico das disciplinas na área das ciências humanas estarem atreladas à questões conceituais e teóricas, levando os estudantes a relacionarem os componentes curriculares à leitura passiva e atividades de memorização e resolução de questões, faz com que as aulas de Sociologia sejam encaradas muitas vezes como “chatas” e “maçantes”. E, dependendo da situação, são mesmo, dada a concepção positivista na qual foi instituída a disciplina e as ciências sociais como um todo.

Portanto, as metodologias ativas e a Pedagogia histórico-crítica apontam para a possibilidade de tornar as aulas mais dinâmicas, movimentadas e articuladas, deixando-as ao mesmo tempo críticas e reflexivas. Dessa forma, a temática metodológica merece reflexões, discussões e aprofundamento científico, tanto sobre as metodologias ativas quanto à PHC.

Ainda no decorrer da pesquisa, foi possível notar, conforme apresentado e analisado, o aparecimento de grupos de discussão e de trabalho, além de oficinas pedagógicas em Congressos e livros com vivências sobre metodologias ativas na Sociologia escolar (alguns deles foram utilizados no presente trabalho).

Exemplo disso é a inserção de grupo de trabalho previsto em congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), neste ano de 2023, com a temática “Sociologia escolar digital”, ou seja, a utilização de TDICs nas aulas de sociologia.

Diante das análises desenvolvidas neste trabalho, é possível constatar que a PHC, além de uma teoria, também se apresenta como uma metodologia, principalmente com as contribuições de João Luiz Gasparin, o qual articula a aplicação dos métodos (passo a passo) que dá conta de um trajeto muito articulado e significativo, baseado num processo de síntese, análise e síntese para o desenvolvimento da aprendizagem por parte dos estudantes. (Silva, 2009).

Como já explanado, as metodologias de ensino, segundo Utta (2019), apresentam um complexo emaranhado de organizações que permeiam desde o planejamento do próprio docente, perpassa pelo Projeto Político Pedagógico das escolas e faz parte das organizações em nível municipal, estadual e/ou federal.

Por conseguinte, houve a necessidade de compreender melhor as metodologias ativas, a PHC e o uso de TDICs, no sentido de verificar se elas podem ser utilizadas nas aulas de Sociologia do ensino básico e, conseqüentemente, auxiliar na construção do conhecimento dos estudantes.

Para isso, além da pesquisa bibliográfica e da revisão de literatura, foi muito importante, até mesmo imprescindível, a elaboração da oficina pedagógica, com intuito de avaliar, promover discussões e reflexões da prática educativa a respeito do tema, juntamente aos colegas da área das Ciências Humanas, especialmente da Sociologia escolar.

O presente trabalho também “joga luz” na importância da formação continuada para o profissional de educação, inclusive devendo ser realizada e otimizada tanto pelas redes públicas quanto privadas de educação, em todos os níveis.

Portanto, a pesquisa buscou demonstrar como articular os conhecimentos técnicos da área sociológica ao fazer pedagógico deste ensino e das Ciências Humanas, para, ao mesmo tempo, utilizar metodologias ativas de aprendizagem e a pedagogia histórico-crítica.

Acredita-se que a partir da reflexão de sua prática pedagógica, o professor traga melhorias ao que vai ser planejado para a sala de aula, bem como conseguir desenvolver, com seus alunos, novas experiências e estimulá-los a aprendizagem. Como explicou Paulo Freire “a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor”. (Freire, 2001, p. 205, *apud*, Militão, 2012, p. 3).

Dessa forma, a oficina favoreceu a análise sobre as duas perspectivas pedagógicas, alinhando a percepção dos professores participantes sobre suas práticas e a possibilidade de utilização destas ferramentas em suas aulas de Sociologia.

Conforme explicitado neste trabalho, constatou-se que, para um melhor entendimento e desempenho da proposta, é necessário um tempo maior para o desenvolvimento da oficina. Certamente, duas horas não são suficientes para o aprofundamento dos conceitos e acepções trabalhados.

Por isso, espera-se que a oficina possa ser ministrada em um período mais longo em outros momentos, inclusive passando das quatro horas previstas na organização inicial, até porque, se o quantitativo de pessoas for maior, mais ideias, reflexões e debates acontecerão.

A proposta de realizar um plano de aula ou uma situação didática por parte dos participantes e apresentar como parte da “prática social final”, certamente trará mais clareza ao trabalho e à prática pedagógica dos professores, bem como deixará mais palpável essa última etapa, além de mobilizar muito mais ideias e sugestões.

Por fim, ao identificar e a apresentar as características teórico-práticas de algumas metodologias ativas e da Pedagogia histórico-crítica, a pesquisa cumpriu com os objetivos propostos e também contribuiu para analisar a articulação entre as concepções MAs e PHC nas aulas das Ciências Humanas, especialmente nas de Sociologia.

Promoveu, com isso, o estímulo aos docentes na busca de inovações através da formação continuada e verificando as suas percepções a respeito do que foi trabalhado na oficina e, por conseguinte, a constatação prática das possibilidades de implementação, em sala de aula, do que foi desenvolvido na vivência da oficina.

Por fim, o presente trabalho não pretende encerrar a discussão sobre o que foi investigado, visto que é perceptível as inúmeras possibilidades de estudos sobre

o que foi apresentado nele, além de parecer interessante que outros trabalhos possam ser desenvolvidos, com a possibilidade de verificar como os estudantes se sentem quando têm aulas baseadas nas Metodologias Ativas e/ou com a Pedagogia Histórico-Crítica no componente curricular Sociologia.

Outra sugestão seria desenvolver novas pesquisas para compreender o porquê da pouca utilização da PHC nas aulas da atualidade, dentro da área das Ciências Humanas, tendo em vista que não foram encontrados trabalhos científicos recentes nos repositórios de pesquisa, já que a proposta tem toda uma base epistemológica marxiana, e é possível de ser executada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Taíses Araújo da Silva et al. **Tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas: da idealização à realidade: estudos de casos múltiplos avaliativos realizado em escolas públicas do ensino médio do interior paraibano brasileiro**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário de Lisboa, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida (org.) et al. **Partilhas Sociológicas**. 1.ed. Maceió, AL. Editora Café com Sociologia, 2022.
- CHEVALLARD, Ives. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação**, Ciências e Mathematics, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.
- DE SOUZA, Davisson Cangussu. O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 51, p. 122-138, 2013.
- DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1970.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Companhia Editora Nacional, 1971.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Didáctica Editora, 2007.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação – Introdução a Filosofia da Educação**. São Paulo, Editora Nacional, 1939.
- EMILIO, Tayana Cacia. **Metodologias Ativas no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio: Teóricos e estratégias**. 2018. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2018.
- ESTEVES, Thiago; OLIVEIRA, Rafaela (orgs.). **Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Sociologia**. Londrina, PR: Engenho das Letras, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2012.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre, RS, Editora UFRGS, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez,

2012.

METODOLOGIAS ATIVAS: O QUE APRENDI. **Kahoot!**. Disponível em:

<<https://create.kahoot.it/share/metodologias-ativas-o-que-aprendi/d61edf2d-0d8a-4a1c-94c1-9cad598ad6eb>>. Acesso em 3 ago. 2023.

MILITÃO, Andréia Nunes. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. In: **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão: Colloquium Humanarum**. 2012.

MOURA, Carlos Eduardo Braga; SECCATTO, Ana Gláucia. O ensino de sociologia na pandemia: reflexões sobre o ensino remoto emergencial e outros desafios. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 21, p. 290-308, 2022.

OCDE. **Acordo Marco de Cooperação com a OCDE**. 2015. Disponível em:

<<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/component/tags/tag/15-ocde-organizacao-para-a-cooperacao-e-o-desenvolvimento-economico>>. Acesso em 19 dez. 2019.

SAMPAIO, Carlos Magno. **Metodologias ativas: um novo (?) método (?) de ensinar (?)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. Globalização e geografia: a compartimentação do espaço. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 18, p. 5-17, 2020. Disponível em:

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7229>>. Acesso em 2 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Aproximações com os Fundamentos Pedagógicos. In: **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia**. Lenpes. Londrina, 2009.

TORRES, Ana Carolina Silva; GONÇALVES, Danyelle Nilin. Metodologias ativas no ensino de Sociologia: Por uma aprendizagem significativa. In: **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza. 2019.

UTTA, Bergson. **O Materialismo Histórico Dialético Como Método Para a Pesquisa em Educação**. VI Congresso Nacional de Educação (Conedu). Rio Grande do Norte, 2019.

VALDEMARIN, V. T. **Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino**. SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. São Paulo, Editora Associados, 2004.

VALERIO, Marcelo. **Autonomia de professores na sala de aula invertida: uma análise sobre a profissionalidade e a racionalização da prática docente**. 2018. 131 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2018.

## APÊNDICE A

Questionário de Avaliação da Oficina “Metodologias Ativas e PHC no Ensino da Sociologia” aos participantes.

Após a coleta de e-mail, dados pessoais e o consentimento dos participantes no questionário, foram feitas as seguintes perguntas:

1. Componentes Curriculares que leciona habitualmente

- Sociologia
- História
- Geografia
- Projeto de Vida
- Língua Portuguesa
- Filosofia
- outra

2. Atua em sala de aula no momento?

- Sim
- Não

3. Atua na Educação Básica?

- Sim
- Não

4. Atua em sala de aula de escola pública?

- Sim
- Não

5. Quanto tempo de atuação em sala de aula?

6. Quais graduações você cursou?

7. Com qual frequência você participa de cursos de formação continuada?

Frequentemente

De vez em quando

Raramente

Nunca participei

8. Por que escolheu a oficina sobre Metodologias Ativas?

9. Desde quando ouviu falar em Metodologias Ativas?

Antes da pandemia de Covid-19

Durante a pandemia de Covid-19

10. Usava em suas aulas alguma ferramenta associada a metodologias ativas?

11. Qual (is) ferramenta(s) você usou em suas aulas?

12. As ferramentas apresentadas nesta oficina serão utilizadas em suas aulas?

13. Justifique sua resposta.

14. As metodologias ativas são ferramentas úteis para trabalhar os conteúdos de Sociologia em sala de aula?

15. Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)?

Sim

Não

Só tinha ouvido falar

16. O que de mais relevante você aprendeu sobre PHC na oficina?

17. Você considera viável a execução das etapas da Pedagogia histórico-crítica para suas aulas?



Sim

Não

Não sei

18. Justifique

19. Na sua opinião, as atividades propostas na oficina contribuem para a melhoria do ensino de Sociologia na escola?

Sim

Não

Talvez, não estou bem certo/a

20. Dê uma nota de 1 a 5 para a oficina

1 para insatisfeito(a) 5 para  Completamente satisfeito

21. Deixe sugestões para melhorias da oficina.