

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Ana Paula dos Santos Prado

**APROPRIAÇÕES DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO EM  
PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS INTERCONEXÕES COM  
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Paranaíba-MS  
2021

Ana Paula dos Santos Prado

**APROPRIAÇÕES DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO EM  
PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS INTERCONEXÕES COM  
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann

Paranaíba-MS  
2021

Prado, Ana Paula dos Santos

Apropriações de metodologias ativas na formação em pedagogia para o ensino de história e as interconexões com a consciência histórica/ Ana Paula dos Santos Prado. Paranaíba, MS: [s.n.], 2021.

104f.; 30cm

Orientador(a): Tânia Regina Zimmermann  
Dissertação (Mestrado) - Universitária de Paranaíba. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Consciência histórica. 2. Metodologias ativas. 3. Séries iniciais

Ana Paula dos Santos Prado

**APROPRIAÇÕES DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO EM  
PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E AS INTERCONEXÕES COM  
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Aprovado em: 21/12/2021**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora  
Participação por videoconferência

---

Profa. Dra. Helen Barbosa Raiz  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Franca  
Participação por videoconferência

---

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/Paranaíba  
Participação por videoconferência

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelas bênçãos cotidianas.

À Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS Paranaíba, por todo aprendizado adquirido.

À minha orientadora Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann, pelas orientações e dedicação.

Aos componentes da banca examinadora: Profa. Dra. Helen Barbosa Raiz e Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz, pelas importantes contribuições.

À Pollyana Paula dos Santos Prado, minha filha, por todo carinho e incentivo.

Dedico este trabalho à Profa. Dra. Regina Maria de Souza, minha referência.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano.  
(FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987).

## RESUMO

Nesta dissertação são apresentados os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação”, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Relações de Gênero Cultura e Sociedade”. O objetivo desta dissertação de mestrado é aferir a compreensão dos graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista acerca da importância das metodologias ativas para o ensino de História e como estas inferem no desenvolvimento da consciência histórica nas séries iniciais. O primeiro contato das crianças com os componentes curriculares ocorre nas séries iniciais, de modo que se torna relevante questionar se graduandos em Pedagogia compreendem a importância de estimular, desde o início da escolarização, o desenvolvimento da consciência histórica. Destacou-se ainda, a apreensão dos graduandos em Pedagogia sobre a relevância das metodologias ativas como instrumento efetivo de aprendizagem para o ensino de História. Para a obtenção dos dados foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa, com aplicação de 120 entrevistas semiestruturadas para graduandos em Pedagogia. A perspectiva teórica utilizada pautou-se nas perspectivas teóricas de Jörn Rüsen e Paulo Freire. O primeiro destaca a consciência histórica como de suma relevância para a organização identitária do indivíduo e do coletivo. Paulo Freire compreender a ação pedagógica do docente como proveniente de leitura da realidade dos educandos e das trocas efetivadas entre os sujeitos cognoscentes. Foram utilizados também, textos que analisam as metodologias ativas a partir de uma perspectiva crítica. A partir do estudo dos dados obtidos foi possível concluir que a maioria dos estudantes têm pouco domínio das técnicas utilizadas pelas metodologias ativas de aprendizagem, detendo-se em outras metodologias como instrumento considerado essencial para a aprendizagem, o que leva à compreensão de que não são preconizadas na formação discente, como um conjunto de elementos curriculares ou até mesmo de práticas importantes para o ensino de História nas séries iniciais. Quanto à relevância do desenvolvimento da consciência histórica, os graduandos, em sua maioria, entendem como necessário para a compreensão dos acontecimentos presentes, sendo que o seu desenvolvimento deve ser preconizado desde as séries iniciais, a fim de que o aprendizado da História, além desenvolver a capacidade de compreensão crítica da realidade, torne o educando elemento central de uma aprendizagem dinâmica e capaz de abarcar sua realidade concreta.

Palavras-chave: Consciência histórica. Metodologias ativas. Séries iniciais.

## ABSTRACT

This dissertation presents the results of a Master's Degree in Education research developed at the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line "History, Society and Education", linked to the Research Group "Gender Relations, Culture and Society". The objective of this master's thesis is to assess the understanding of undergraduates in Pedagogy at a University Center in the Northwest of São Paulo about the importance of active methodologies for the teaching of History and how these infer in the development of historical awareness in the early grades. Children's first contact with the curricular components occurs in the early grades, so that it becomes relevant to question whether undergraduates in Pedagogy understand the importance of stimulating, from the beginning of schooling, the development of historical awareness. It was also highlighted the apprehension of undergraduates in Pedagogy about the relevance of active methodologies as an effective learning tool for the teaching of History. To obtain the data, qualitative and quantitative approaches were used, with application of 120 semi-structured interviews for undergraduate students in Pedagogy. The theoretical perspective used was based on the theoretical perspectives of Jörn Rüsen and Paulo Freire. The first highlights historical awareness as being of paramount importance for the organization of individual and collective identity. Paulo Freire understand the teacher's pedagogical action as coming from the reading of the students' reality and the exchanges effected between the knowing subjects. Texts that analyze active methodologies from a critical perspective were also used. From the study of the data obtained, it was possible to conclude that most students have little mastery of the techniques used by active learning methodologies, focusing on other methodologies as an instrument considered essential for learning, which leads to the understanding that they are not recommended in student education, as a set of curricular elements or even important practices for the teaching of History in the early grades. As for the relevance of the development of historical awareness, most undergraduates understand it as necessary to understand the current events, and its development should be advocated from the early grades, so that the learning of History, in addition to developing the ability to critically understand reality makes the student a central element of dynamic learning and capable of embracing his concrete reality.

Keywords: Historical awareness. Active methodologies. Initial series.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Séries em que estão matriculados os discentes entrevistados.....	62
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição etária dos graduandos.....	62
<b>Gráfico 3:</b> Gênero.....	63
<b>Gráfico 4:</b> Atuação docente prévia.....	64
<b>Gráfico 5:</b> Níveis de atuação dos graduandos inseridos na educação.....	64
<b>Gráfico 6:</b> Percepção sobre o ensino de história nas séries iniciais no Brasil.....	66
<b>Gráfico 7:</b> Metodologias de ensino e o ensino de história.....	67
<b>Gráfico 8:</b> Ferramentas digitais utilizadas no ensino de história nas séries iniciais.....	69
<b>Gráfico 9:</b> Metodologias ativas destacadas pelos graduandos em Pedagogia como possibilidades de aplicação em sala de aula.....	71
<b>Gráfico 10:</b> Disciplinas consideradas de maior relevância para desenvolvimento infantil.....	72
<b>Gráfico 11:</b> Disciplinas consideradas de média importância pelos graduandos em Pedagogia.....	73
<b>Gráfico 12:</b> Disciplinas consideradas de baixa importância pelos graduandos em Pedagogia.....	75
<b>Gráfico 13:</b> Realização de projetos integrados entre disciplinas.....	76
<b>Gráfico 14:</b> O contato em ambiente escolar como a mais importante forma de se vivenciar o processo de aquisição da consciência histórica.....	83

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Principais justificativas dos graduandos sobre a importância do papel do docente.....	78
<b>Quadro 2:</b> Relação entre História e cotidiano.....	82
<b>Quadro 3:</b> Justificativas para relevância do ambiente escolar para a aprendizagem de História.....	84

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM ATIVA: OS PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO</b> .....	18
1.1 Caracterização das metodologias ativas de ensino.....	19
1.2 Modalidades de metodologias ativas.....	27
<b>2 A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE JORN RÜSSEN E PAULO FREIRE</b> .....	38
2.1 O desenvolvimento da consciência histórica.....	38
2.2 Paulo Freire e a participação do educando em se processo de aprendizagem.....	43
<b>3 PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS</b> .....	57
3.1 Caracterização do curso de Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista.....	58
3.2 Perfil dos graduandos em Pedagogia.....	61
<b>Considerações Finais</b> .....	86
<b>Referências</b> .....	92
<b>Apêndices</b> .....	99
Apêndice A: Entrevista semiestruturada: o ensino de história nas séries iniciais.....	100
Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	102

## INTRODUÇÃO

A compreensão da realidade social, econômica, cultura e política do Brasil demanda estudo e apreensão das configurações históricas que marcaram a formação do povo e do Estado brasileiro, suas interconexões e atravessamentos globais, regionais e locais, de modo que o ensino de História nas séries iniciais deve contemplar a pluralidade histórica, por meio da análise de documentos históricos, de referencial teórico pertinente e através de metodologias inovadoras, capazes de despertar um conhecimento crítico das crianças, nas séries iniciais, para a multiplicidade de aspectos que geraram o atual estágio da sociedade brasileira.

A observação da realidade dos cursos de formação de professores no Brasil e mais especificamente no Noroeste Paulista, conduz à indagação sobre as estratégias e metodologias utilizadas pelos docentes do ensino superior que são encarregados de oferecer os subsídios necessários para que os futuros profissionais em educação possibilitem uma formação integradora e múltipla. A esta indagação se somou à reflexão de Jörn Rüsen sobre a importância das interconexões entre o presente e o passado, a identificação de documentos históricos e fontes de informações diversas para compreensão das demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea. Diante destas demandas, emerge a necessidade de se discutir modelos de educação capazes de apresentar novas interfaces com a realidade posta no sistema educacional brasileiro contemporâneo.

Nessa perspectiva, o objetivo central desta dissertação de mestrado é aferir a compreensão dos graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista acerca da importância das metodologias ativas para o ensino de História e como é possível o desenvolvimento da consciência histórica nas séries iniciais.

No que concerne à metodologia empregada para esta dissertação, foi eleito um referencial teórico concernente à temática. A pesquisa se valeu da aplicação das abordagens qualitativa e quantitativa, dada a necessidade de considerar o entendimento dos graduandos sobre o tema proposta, mas também a demanda por um estudo dos dados quantitativos obtidos.

Minayo (2013) entende que em uma investigação por abordagem qualitativa, trabalha-se com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando-se ter clareza sobre a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 17).

Ou seja, o universo da produção no âmbito das ciências sociais deve refletir as necessidades emergentes dos grupos sociais, suas intencionalidades, as questões sociais e as regularidades que acabam por gerar modificações no fenômeno analisado pelo pesquisador.

No que concerne à investigação quantitativa, é necessário inicialmente preparar os dados a serem analisados, por meio do estabelecimento de categorias analíticas, da revisão dos dados e da transformação dos mesmos em gráficos e tabelas capazes de oferecer uma visão esquemática das informações obtidas por meio da pesquisa (GIL, 2019).

Nessa perspectiva, optou-se pela investigação coletiva, em que foram apresentados problemas de identidade coletiva referentes ao domínio do conhecimento sobre as metodologias ativas e compreensão da importância de desenvolvimento da consciência histórica (BONI; QUARESMA, 2005).

Destaque-se que a objetividade e a clareza devem constituir-se em características dos textos científicos. Cervo e Bervian (2002) afirmam que a ciência é entendida como uma busca constante de explicações e de soluções, com o intuito de promover a aproximação com a verdade por meio de métodos que proporcionem controle, sistematização e segurança acerca das informações apresentadas.

Segundo Amado e Ferreira (2013), a entrevista é um dos mais importantes instrumentos de compreensão dos seres humanos nas pesquisas científicas para as mais diversas áreas. Segundo os autores, trata-se de um meio de transferência de informações, com interferências intencionais, abastado de nuances subjetivas e preciosas. Atualmente, são inúmeros os tipos, as formas e os fins a que se destinam as entrevistas.

Considerando a demanda por atender aos requisitos da ética em pesquisas que envolvem participantes humanos, o projeto inicial foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado para execução.

A fim de levar adiante o desenvolvimento da problemática desta pesquisa, definiu-se inicialmente o grupo de universitários a ser entrevistado, composto por todos os graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário localizado na Região Noroeste Paulista.

Os sujeitos de pesquisa são constituídos por 120 graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista, cuja formação é direcionada para a docência nas séries iniciais. As entrevistas semiestruturadas utilizadas na pesquisa de campo foram aplicadas nos dias 9, 10 e 11 de novembro de 2020, por meio de formulário enviado aos universitários de forma digital.

Para obtenção dos dados foi aplicada uma entrevista semiestruturada, que combinou perguntas fechadas e abertas, em que o/a entrevistado/a teve, também, a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão.

A transcrição das respostas, obtidas com a aplicação de questões abertas, foi realizada de modo literal ao apresentado nas respostas, considerando-se inclusive erros e incoerências gramaticais.

Os dados obtidos foram confrontados ao referencial teórico, para compreensão do modo como os universitários entendem a importância das metodologias ativas para o ensino de história nas séries iniciais e suas interconexões com o desenvolvimento da consciência histórica.

Bachich e Moran (2018) discutem as metodologias ativas como uma alternativa pedagógica que se propõe a trazer o discente para o centro do processo de aprendizagem, o envolvendo na aprendizagem por meio de múltiplas descobertas, investigações e resolução de problemas. Tais metodologias opõem-se ao modelo pedagógico tradicional, centrado no professor, que é quem transmite unilateralmente as informações aos educandos. Nessa perspectiva, o docente assume a função de pesquisador responsável pela mediação e interlocução entre os alunos, construindo uma prática coletiva de aprendizagem.

Simon et al (2014) entende que o desenvolvimento da consciência crítica em relação às limitações dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem data do século XVIII, em que as escolas começaram a priorizar o reconhecimento do estudante como indivíduo detentor de direitos, em um contexto histórico em que se verifica o reconhecimento social da criança. Assim, emerge uma tradição de pedagogias que busca tornar o discente sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Merece destaque, a escola pedagógica de John Dewey, que se fundamenta em uma educação pautada na liberdade do discente em buscar o conhecimento, primando pela formação de cidadãos mais criativos, críticos e competentes para a vida em sociedade. O que também se materializa em proposta das metodologias ativas.

Freire (1977), por sua vez, fundamenta em seu diálogo com a realidade concreta e o universo simbólico dos discentes, a busca por subsídios para o desenvolvimento de

uma alfabetização adequada socialmente e eficiente para transformar os sujeitos visando criar uma nova realidade. O autor destaca que o educador, ensinando, aprende, e que o educando, aprendendo, ensina, ou seja, o educando, participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem, na recriação mesma do conhecimento e em sua validação na vida real.

De modo efetivo, a participação ativa de todos os sujeitos na construção da aprendizagem, intenta mudanças na percepção e atuação no contexto social em que estão inseridos, por meio da formação da consciência histórica. Neste sentido, Rusen (2012) entende que a História possui uma importância fundamental na compreensão do cotidiano e que ao longo do aprendizado deve ocorrer no processo da formação da identidade<sup>1</sup>, assim como as orientações históricas em vista das operações da consciência histórica.

Becker (2017) discute que o ensino de História demanda a promoção de uma aprendizagem significativa, propiciando a formação da consciência histórica, em que a História será compreendida como um conjunto de ações humanas organizadas no tempo, em que a experiência do tempo passado e a expectativa acerca do tempo futuro corroboram para a orientação do tempo presente. Essa orientação se torna uma negociação, uma luta, uma forma de lidar com as restrições históricas e construir novas realidades.

O arcabouço teórico apresentado pelos autores que compõem o referencial teórico utilizado conduz à delimitação de categorias como: consciência histórica, metodologias ativas e formação de professores. A consciência histórica é compreendida como a capacidade do indivíduo em explicar e modificar, de modo fundamental e geral, a realidade do modo que o cerca, a sua inserção no mesmo e o sentido para a vida em sociedade. Mas é preciso saber que sentido é esse e, manter o foco trabalhando com as diferenças de gênero, classe, raça, capacitismo, temporalidades, nacionalidades, subjugações coloniais, a fim de que construam conexões complexas do poder social face a justiça social e igualdade.

Nesse sentido, é necessário questionar se as metodologias ativas se constituem em práticas pedagógicas que buscam diversificar o modo como o alunado aprende e se engaje na mudança do real, introduzindo atividades capazes de expandir o protagonismo de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, por meio da utilização de recursos

---

<sup>1</sup> A identidade é aqui entendida como uma posição assumida pelo sujeito em busca da coesão de uma vida, mas é uma produção construída, um efeito relacional e uma performance ligada a estruturas discursivas de poder.

tecnológicos, jogos, formação de grupos, atividades em campo e cooperação entre disciplinas distintas.

A formação pluriversal de professores apresenta importância elementar para a garantia de mudança no modo como se ensina nas instituições escolares. Os graduandos que recebem formação para atuar no contexto escolar, demandam receber uma carga horária teórica e prática que os instigue a promover uma aprendizagem com potencial para atrair a atenção do educando, ao mesmo tempo em que os estimula a compreender, de modo crítico, a realidade concreta que os cerca. Nessa perspectiva, urge que os currículos de formação de professores incorporem o ensino de novas metodologias, de recursos tecnológicos e que estimule os graduandos à prática de integração de disciplinas e à estruturação de interconexões entre a realidade local de seus futuros educandos e os contextos regional, nacional e internacional.

O referencial teórico buscou abranger os temas propostos para discussão por meio de exame e escolha das correntes teóricas de referência em suas respectivas áreas de estudo e abrangência. Dessa forma, a primeira fase do trabalho pautou-se na pesquisa bibliográfica e escolha da fundamentação teórica do texto, de modo a recolher informações acerca do problema para o qual se buscou respostas, por meio da realização de pesquisa que conferiu suporte à dissertação, respondendo aos questionamentos propostos e auxiliando na análise dos dados obtidos através de realização de pesquisa empírica.

No que concerne à estrutura da dissertação, a mesma está dividida em três capítulos, sendo o capítulo 1 intitulado: A importância da aprendizagem ativa: os processos de estruturação e disseminação do conhecimento, que trata da caracterização das metodologias ativas de ensino, das modalidades de metodologias ativas e suas imbricações no desenvolvimento da consciência histórica.

O capítulo 2, por sua vez, é denominado: A contribuição teórica de Jorn Rüssen e Paulo Freire, que contemplará as discussões desenvolvidas em dois itens, que versam sobre o desenvolvimento da consciência histórica e a participação do educando em seu processo de aprendizagem.

Já o capítulo 3 apresenta os dados referentes aos graduandos entrevistados no Brasil: Percepção dos graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista sobre o uso de metodologias ativas no ensino de História nas séries iniciais, que descreve em seus itens: uma Caracterização do curso de Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista, o perfil dos graduandos em Pedagogia e uma análise da percepção dos graduandos em Pedagogia sobre suas experiências formativas.

Cumpramos ressaltar que o conceito e a teorização sobre metodologias ativas, assim como as modalidades eleitas para compor a entrevista semiestruturada e que deram corpo a este trabalho, se pautam na percepção de que o/a estudante deve aprender por meio da aproximação do conhecimento à sua realidade concreta. Não se trata da defesa de uma lógica mercadológica para a educação, como é a proposta de algumas escolas e educadores, mas garantir a adoção de estratégias dinâmicas e práticas, que estimulem o conhecimento da realidade concreta que se coloca para os educandos. O processo de aprendizagem não pode se fundamentar em uma simples reprodução de conceitos e conteúdos. Precisa impor uma aproximação com a realidade e fazer uso de uma linguagem capaz de atrair a atenção de crianças e adolescentes para o contexto da aprendizagem.

De modo efetivo, a dinâmica de uma aula pode se alterar, em um contexto de aprendizagem, por mais que o docente se empenhe na preparação das estratégias de ensino, uma vez que podem emergir indagações que modifiquem por completo o contexto da aula, impondo-se como a necessidade emergente de diálogo e aprendizagem no referido momento. Não se pode considerar o contexto da aprendizagem como um fator estático e imutável. Ao contrário, a sala de aula é ambiente fértil para a modificação de estratégias, para a emergência de situações típicas da vivência cotidiana de docentes, discentes e da comunidade.

Modificar-se, reinventar-se e atender às demandas de aprendizagem latentes, é função fundamental do/a docente, em vista de seu papel de agente responsável pela transformação do ambiente que cerca grupos sociais e sociedades. As metodologias ativas representam uma importante estratégia para dinamizar a aprendizagem, despertando o interesse e a atenção dos educandos, mas não podem ser compreendidas como um fim em si mesmas. Ao contrário, materializa-se em um contexto de aprendizagem que pode ser alvo de adaptações, críticas e inovações, para garantia de que seja capaz de contemplar a realidade do/a educando.

## **1 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM ATIVA: OS PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Cabe considerar que atividade social destinada ao ato de ensinar, se defrontou nos últimos anos com um conjunto de novos desafios, dentre os quais se destacam, aqueles relativos ao processo pedagógico propriamente dito, no que concerne à relação entre ensino e aprendizagem. Especialmente no contexto pandêmico é que é possível se deparar com novas potencialidades de atividades metodológicas para dinamizar aprendizagem durante o ensino remoto.

As mudanças sociais, tecnológicas, econômicas e políticas têm demandado novos perfis de cidadãos e trabalhadores, egressos das relações sociais, de trabalho, produção, cada vez mais complexas. Tais transformações, estão se materializando em um ritmo acelerado, fundamentalmente por meio da emergência da microeletrônica, da revolução na internet, da cibernética e das redes sociais, que invadiram todas as dimensões da vida cotidiana. Tais modificações geram uma infinidade de demandas, fundadas no liberalismo de mercado. Entretanto, tais modificações também abarcam a política, os movimentos sociais e pedagógicos, as relações humanas, postulando novas possibilidades de ser e de estar no mundo e apresentando aos seres sociais novos desafios.

Emergiram novas concepções de políticas educacionais como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundadas em novos modelos fixos de ensinar e de aprender, que se alinham à dinâmica e à fluidez das relações sociais, de trabalho e produção, que demanda um ser humano e um profissional mais autônomo, flexível, autônomo em relação à realidade posta. Nestas políticas é necessário desenvolver habilidades como a capacidade de liderar, de cooperar e trabalhar em equipe. Tais demandas colocam ao sistema educacional, desde a tenra idade, a revisão dos formatos de ensino-aprendizagem, em que os docentes transcendam a aula meramente expositiva e de estrita transmissão do conhecimento, em que o aluno se vê submetido a ouvir, anotar e reproduzir o que lhe foi transmitido. Certamente esse modelo toyotista de educação é alvo de críticas, mas é possível modificar seu propósito e almejar a consciência histórica proposta por Rusen e Paulo Freire através de metodologias ativas e críticas.

O perfil docente exigido é de uma atuação docente mais flexível, pautada no diálogo, que ganham espaço no âmbito das metodologias ativas, responsáveis por movimentos e mudanças importantes na dinâmica do processo pedagógico. O professorado persevera com sua formação sólida e humanística, mas agora pluriversal.

De modo efetivo, as metodologias ativas, apenas terão efetividade se forem municiadas de um olhar crítico e de ampla sustentação teórica. A sua prática pedagógica não pode ser estruturada em uma adesão ingênua e acrítica, exigindo estudo, reflexão e compreensão detalhadas da realidade e das demandas dos grupos sociais em que serão implementadas.

### **1.1 Caracterização das metodologias ativas de ensino**

As metodologias ativas se materializam na possibilidade de introduzir criatividade, criticidade e novas perspectivas de aprendizagem aos contextos educacionais que fazem parte das práticas pedagógicas atuais.

Os autores apresentados na sequência buscam discutir as principais possibilidades e estratégias metodológicas introduzidas pelas metodologias ativas. Bergonsi (2020) destaca que a segunda década do século XXI marca os avanços didáticos e metodológicos na concepção da aprendizagem estudantil, permeados, principalmente, por avanços tecnológicos e processos educativos práticos e experimentais. Ao mesmo tempo, esse avanço requer dos docentes novas posturas nas ações educativas, valorizando a problematização e a resolução de situações reais que desafiem os estudantes, mobilizando-os na construção de aprendizagens.

No ensino superior, as resistências por inovações evidenciam-se de forma mais consistente, pois há tradição na academia, e seu rompimento é uma tarefa complexa. Assim, abordar temática dos recursos didáticos e aprendizagem estudantil no ensino superior é um desafio, tanto para os docentes quanto para os estudantes (BERGONSI, 2020, p.29).

Emerge um conjunto de inovações didático-metodológicas que modificou a estrutura curricular, tanto nas práticas docentes como na organização da sala de aula. A finalidade dessa modificação é dinamizar o espaço de aprendizagem, estimular o aprofundamento dos estudos e incentivar a aplicabilidade em situações práticas e concretas, mediante a mediação docente. No começo, a proposta de mudanças encontrou resistências tanto por parte do corpo docente quanto do grupo estudantil, uma vez que desestruturava a forma anterior de aprendizagem.

A formação docente não tinha como orientação ensinar técnicas ou metodologias ativas para serem replicadas em sala de aula. Focou-se, então, em repensar a forma de conceber o processo de aprender, valorizando os conhecimentos prévios e as informações acessadas antes da aula. O tempo da aula deveria contemplar a realização de desafios, a solução de problemas reais diagnosticados na sociedade e os aprofundamentos mediados pelo docente.

Essa metodologia trouxe maior comprometimento na organização do material por parte dos docentes, uma vez que os estudantes têm acesso a textos, vídeos e exercícios no ambiente de aprendizagem. Os docentes, então, passaram a elaborar um plano de aprendizagem semestral, no qual detalham o que será trabalhado em cada aula, para que os estudantes possam ler e ir preparados para a discussão e a resolução dos desafios.

A nova proposta metodológica valoriza os recursos tecnológicos, visto que fazem parte da vida cotidiana de muitos alunos. A conectividade de estudantes facilita os processos de aprendizagem e requer dos docentes competências outras para explorá-las no contexto da construção de conhecimentos. No entanto, a proposta não demanda exclusividade na conectividade quando esta não está presente. É possível fazer uso de metodologias como o Team Based Learning (TBL) com o alunado em sala de aula utilizando textos e livros físicos. A aprendizagem individual e em equipes mostra-se muito apropriada.

Bergonsi (2020) menciona que ao considerar os debates referentes às perspectivas andragógicas ou da pedagogia de jovens e adultos, requer-se da prática docente um olhar amparado em cinco princípios básicos, que são destacados por Gil (2018): conceito de aprendente, necessidade de conhecer, motivação para aprender, o papel da experiência e a prontidão para aprender. Muitos destes princípios também se fazem presentes com crianças.

Gil (2018) também ressalta que as experiências prévias são decisivas para a disposição na aprendizagem do adulto. Os recursos didáticos pedagógicos asseguram que se consiga despertar o interesse do indivíduo que aprende e precisam ser entendidos como fontes opcionais apresentadas ao alunado. E por fim, com base na prontidão para aprender, é preciso mencionar que o estudante adulto é prático e tem objetivos definidos, estando apto para aprender aquilo que decide, se recusando a aprender o que lhe é imposto, de modo que sua atenção diminui quando não percebe aplicação imediata do conhecimento.

Um dos maiores desafios dos docentes ainda é encontrar maneiras de promover a aprendizagem significativa e autônoma em adultos. O docente tem papel imprescindível na vida do estudante, como mediador, orientador e facilitador, auxiliando o indivíduo em sua jornada, na reprodução do conhecimento. Entretanto, o auxílio tem sido tal, que formou gerações de pessoas pouco capazes de buscar determinados conhecimentos e que precisam de orientações no processo. Aqui se assume um tom relativista, pois os conhecimentos são dinâmicos e a cada geração se fazem e refazem e, neste sentido, a

mediação protagonista dos docentes é permanentemente necessária. Deste modo, o processo formativo de professores na graduação é uma etapa entre as demais.

No que concerne ao desenvolvimento na criança, Vygotsky (1995) por meio de sua Psicologia Histórico-Cultural explica a questão do desenvolvimento psicológico da criança como fenômeno histórico intimamente ligado às condições objetivas da organização social, de modo a se considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais, assim como as condições históricas concretas nas quais o seu desenvolvimento é efetivado.

Nas condições objetivas deve-se observar as situações de modo relacional, ou seja, condição de classe, geração, acesso a bens e recursos. Este autor entende que o desenvolvimento não se constitui em processo determinado por leis naturais de caráter universal. Nessa perspectiva, o autor deixa claro que ocorre subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Ou seja, é delineada uma interação entre o plano biológico e o plano cultural e histórico como uma diferenciação das funções psicológicas elementares, como a atenção e a memória involuntárias, das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária e o pensamento abstrato.

Diante desse contexto, que caracteriza a aprendizagem tanto dos universitários, quanto das crianças que se constituirão em seu público-alvo no futuro, é possível afirmar que as metodologias ativas de ensino representam uma mudança importante que se instaura na educação, principalmente no campo da dialética, por meio do deslocamento do ensino para a aprendizagem, de modo mais efetivo.

Entenda-se que a Pedagogia Nova, em oposição à Pedagogia Tradicional, se aliou às tecnologias da informação e comunicação, para garantia do fortalecimento das metodologias ativas. De acordo com Noguera-Ramirez (2011) o interesse garante a economia da ação, uma economia de forças, e a aprendizagem é a ação mais eficiente que um organismo pode conseguir em vista de sua caracterização como forma de crescimento e desenvolvimento do indivíduo.

De modo efetivo, é possível mencionar as obras de Paulo Freire (2018) que oferecem fundamento ao referencial teórico das metodologias que compõem as práticas dinâmicas nas escolas contemporâneas, tendo em vista que são baseadas em métodos ativos para a aprendizagem, em que o educando estudante é um dos protagonistas do processo educacional e de ações em seu cotidiano de inserção positiva em sociedade, principalmente alunos de contextos de pobreza.

Para Debaldo (2020) podem ser mencionadas modificações nas metodologias utilizadas no contexto educacional, tendo em vista que a ênfase do processo passa a ser o

educando, sendo que a postura docente se modifica, posicionando-se como um pesquisador que utiliza a sua experiência para mediar o processo. O educando é entendido como um dos sujeitos ativos do processo, de modo que o conhecimento se converte em instrumento capaz de investigar a realidade local e global e as demandas cotidianas com vistas a novas posturas e ações para o bem coletivo.

Ao longo do processo, Freire (2018) entende que a postura do educando se modifica frente ao conhecimento em construção, possibilitando que a sua interação com os conteúdos escolares se modifique, pois passa a estabelecer conexões com o cotidiano, fazendo uso do conhecimento adquirido para a resolução de problemas cotidianos, demandando reflexão crítica acerca da lógica acumulativa do capital global e atenção à necessidade de compreensão da urgência em seu refletir sobre o processo de expropriação e exclusão social colonialista.

Cumprido ressaltar que a experiência de pesquisa ao longo do ensino fundamental propicia condição adequada para que os educandos desenvolvam a capacidade de problematizar situações provenientes de sua realidade concreta e simbólica. A escola deve se constituir em espaço profícuo para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes em relação ao seu autoconhecimento e sobre o mundo e suas interconexões.

A estrutura escolar não pode se constituir em um modelo de incorporação da criança e do adolescente à sociedade, porém, pode contribuir para sejam capazes de interferir positivamente na realidade social, econômica, política e cultural em que estão inseridos. É por meio do contato entre os indivíduos, que a realidade social é construída e pode ser modificada.

Hodiernamente a demanda por seleção, aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, capazes de recorrer a diferentes ritmos e a conteúdos complementares, correspondem as configurações de diferentes grupos de alunos, assim como de culturas e necessidades emergentes. Tal colocação ressalta a importância das metodologias ativas e seus benefícios para as séries iniciais, tendo em vista que podem garantir a melhora na qualidade do aprendizado, potencializando a expansão da autonomia e protagonismo do educando, além de oferecer os instrumentos necessários para o aprofundamento do senso crítico e a intensificação da parceria com os demais educandos.

Pode-se observar ainda um processo de desenvolvimento do senso de responsabilidade e a inteligência da relevância de sua participação na sociedade, já que o aprendizado que se efetiva através de discussões, debates e atividades práticas coletivas, garante maior assimilação do conteúdo oferecido ao alunado.

Moran (2017) destaca que as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Diante de uma sociedade conectada e digital, a educação precisa se pautar em modelos de ensino híbridos, que apresentam diversas possíveis combinações.

Uma questão se coloca: a interconexão entre as metodologias ativas e modelos flexíveis e híbridos de educação, contribui para a criticidade e reflexão acerca do mundo contemporâneo na sua localidade e globalidade? Aqui focamos na imensa maioria como os pobres, precários, despossuídos, povos LGBTQI+, os trabalhadores e todos assujeitados ao racismo e misoginia e à subjugação colonial. Estas formas de subjugação sobrepostas e interconectadas sob o capitalismo neoliberal, suas destruições do planeta e de outros modos de vida. Paulo Freire se referia a estas pessoas e perguntamos novamente se essas novas metodologias podem intercambiar com estas realidades e produzir coalizões identitárias de lutas? Diante disso, quais saberes e técnicas pensar para as instituições escolares?

Para Moran (2017) é possível aprender por meio de diversas técnicas e procedimentos, que se sejam adequados para os objetivos desejados. Para ele, a estratégia da aprendizagem ativa potencializa a flexibilidade cognitiva do aprendiz, o capacitando para alternar e realizar distintas tarefas, operações mentais, além de modificar situações inusitadas, abandonando modelos mentais rígidos.

É importante compreender que as aprendizagens realizadas por intermédio da experimentação propostas por Freire, em consonância com o que estabelece a aprendizagem *maker*, com a mediação de tecnologias flexíveis e dinâmicas, proporcionam aos aprendizes possibilidade de refletir sobre o processo de aprendizagem e ações cotidianas.

Nesse contexto, docentes orientadores, ao dominarem os processos e saberes necessários para um mundo justo e sustentável, direcionam o aprendizado para que ocorra uma construção individual, de modo que cada aluno percorra o seu caminho, mas que ao mesmo tempo seja um grupo, em vista da demanda por envolvimento, interação e compartilhamento de saberes com os colegas de turma. É necessário ainda que exista uma supervisão docente experiente em distintas áreas, a fim de garantir que a experiência do aluno, em diferentes, espaços e tempos, ocorra de modo coerente e colaborativo. O protagonista é o aluno e o docente é o orientador, o mediador, o tutor de estudantes e de grupos de estudantes. Nesse processo, todos se configuram como protagonistas numa aprendizagem coletiva.

Em consonância com o pensamento de Vigotsky, Luria e Leontiev (2010), é possível afirmar que o desenvolvimento cognitivo do educando se efetiva em vista das relações sociais que se materializam cotidianamente. Nessa perspectiva, o docente se constitui em mediador, na relação entre o aluno e o conhecimento que se apresenta no espaço de aprendizagem. O desenvolvimento se efetiva por meio da aprendizagem, em vista da interação entre o indivíduo e o meio.

[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais — observação, atenção, memória, juízo etc. — mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 108).

De modo efetivo, o educando acaba por internalizar as interações com o ambiente, o que promove o desenvolvimento, que se efetiva de fora para dentro. Entenda-se que as apropriações da cultura se constituem em uma das influências fundamentais a fim de que se efetive o desenvolvimento mental, explicitando as particularidades de sua intersecção com o mundo.

Os métodos que permitem que a aprendizagem especializada influencie sobre o desenvolvimento geral funcionam apenas porque existem elementos comuns materiais e processos comuns. Somos governados pelos hábitos. Daqui resulta que desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 108).

Vigotsky, Luria e Leontiev (2010) destacam que o processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança ingresse no contexto escolar é diferente do domínio de noções adquiridas ao longo do ensino escolar. Entretanto, à medida que a criança, com as suas perguntas, consegue aprender os nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida em uma etapa específica de aprendizagem. De fato, a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. É no contexto escolar que as experiências serão vivenciadas e a criança irá associar suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida.

A criança demanda atividades específicas capazes de propiciar o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente da referida aprendizagem, em vista das experiências e interações a que foi submetida. Nesse contexto, o professor é o mediador do processo que se materializa, em vista de se constituir no mais experiente e o responsável pelo planejamento das intervenções (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Dessa forma, o conhecimento só pode ser construído quando o sujeito interage com o processo de aprendizagem de maneira ativa, garantindo que o aprendiz se reconheça nele.

Moran (2017) explicita que existem inovações mais pontuais e inovações mais profundas capazes de influenciar a educação formal, seja qual for o nível de ensino, o que precisa ser contemplada é a necessidade de existência de um ecossistema de ensino-aprendizagem acolhedor, em que sejam propostas atividades desafiadoras, que estimulem os aprendizes a se engajarem.

Também é fundamental que os currículos sejam integrados e flexíveis, que contemplem a inter e a transdisciplinaridade, além de uma visão humanizada e sustentável, que garanta o amplo desenvolvimento de competências. Podem ser mencionados os processos de aprendizagem ativa personalizada, adaptada ao ritmo do aprendiz; a aprendizagem entre pares, que se materializa em atividades em grupos e a aprendizagem que é mediada por professores e orientadores.

As metodologias ativas de aprendizagem devem combinar teoria e prática, garantindo a integração do tempo, do espaço e das atividades a serem desenvolvidas, valorizando-se o compartilhamento de informações, o que é possibilitado pelas mídias digitais, amplamente difundidas entre os alunos de diferentes idades e que também podem ser oferecidas pelas escolas.

As novas estratégias de trabalho, apresentadas ao contexto escolar, abarcam simulações, jogos, construção de histórias e desenvolvimento de projetos, sempre considerando que as tecnologias criam possibilidades de pesquisa, comunicação e compartilhamento em diferentes formatos nas redes sociais.

É de suma importância que cada instituição de ensino delimite plano estratégico que abarque o uso de metodologias adequadas à sua realidade, o que deve ser iniciado por meio de capacitações e compartilhamento de experiências e reflexões sobre atividades e soluções.

Amaral e Santos (2020) afirmam que a utilização conjunta entre tecnologia e educação, é fundamental para a dinamização dos processos pedagógicos existentes,

expandindo o potencial de emergência de novas metodologias e práticas docentes, tendo em vista a demanda constante por inovação e aprendizagem no interior dos processos educacionais.

Paiva et al (2016) destacam como aspectos positivos das metodologias ativas, no âmbito da aprendizagem, o amplo exercício da autonomia, a valorização das atividades em equipes, bem como a vinculação entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da realidade cotidiana e a formação para a vivência concreta. Deste modo, as metodologias ativas representam um avanço em relação às metodologias, que se pautam na transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis.

Alves e Teo (2020) refletem que as metodologias ativas, assumiram um espaço importante nos processos de ensino e de aprendizagem, mas que demanda sustentação teórica para que cumpram o que propõem, não devendo ocorrer, por parte de escolas e educadores, uma adesão acrítica e ingênua às mesmas. A equipe escolar precisa discutir as estratégias que melhor se adequam e que são possíveis de serem implementadas para a realidade escolar, dos educandos, família e comunidade, respeitando a autonomia dos sujeitos e as reais demandas para sua implementação.

As metodologias ativas não podem ser entendidas como estratégias impositivas ou modismos, mas como possibilidades de trazer o educando para o protagonismo do processo de aprendizagem, por meio de atividades e práticas que sejam, para o mesmo, mais atrativas e condizentes com sua realidade concreta e acesso a novas tecnologias.

Berbel (2011) é enfática em afirmar que a utilização das metodologias ativas, é capaz de favorecer motivação autônoma, ao considerar a importância do fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, no momento em que lhe são colocadas as oportunidades de problematização de situações próprias do contexto escolar e a busca de soluções para os problemas, por meio de alternativas criativas. Nessa perspectiva, as metodologias ativas colocam ao aprendiz, a possibilidade de despertar a curiosidade, conforme se integram à teorização, elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do docente. Ao valorizar as ações e contribuições dos alunos, estimula o sentimento de engajamento, a percepção de competência e de pertencimento.

Para que a prática das metodologias ativas seja efetivada, podem ser utilizadas técnicas distintas, tais como a gamificação, a aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), a classe invertida, a aprendizagem baseada em problema e os estudos de casos. A opção por uma, ou mais de uma, está relacionada à realidade da escola, dos educandos e dos próprios educadores que serão responsáveis por sua condução cotidiana. O objetivo

que se pretende, por meio de sua utilização, é a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, para garantia da motivação discente, tendo em vista que por meio do problema posto, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas.

## **1.2 Modalidades de metodologias ativas**

No que concerne às modalidades de metodologias ativas disponíveis para aplicação no contexto educacional e que se adequam às práticas pedagógicas das séries iniciais, podem ser mencionadas: a gamificação, a aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), a classe invertida, a aprendizagem baseada em problema e os estudos de casos.

Schlemmer (2014) afirma que o termo gamificação está vinculado ao mundo dos games, que consiste em utilizar elementos presentes na mecânica dos games, estilos de games e forma de pensar dos games em contextos não game, como forma de resolver problemas e engajar os alunos. O referido conceito foi apropriado pela área da educação, possibilitando a construção de situações de ensino e de aprendizagem capazes de engajar os sujeitos, de forma prazerosa, na definição e resolução de problemas, contribuindo para repensar o contexto educacional formal. É fundamental investigar a relação design-cognição de modo a compreender as questões que emergem na construção de espaços de convivência híbridos e multimodais no âmbito das atividades que envolvem a gamificação.

De acordo com Meira e Blikstein (2019) a estratégia de aplicação de elementos de jogos em atividades educativas, iniciou-se em 2010, mas essa modalidade de estratégias é utilizada a muito tempo, como ocorria quando a criança tinha seu trabalho reconhecido com estrelinhas, que representavam recompensas. De modo efetivo, a gamificação se fundamenta na utilização de elementos de jogos digitais, tais como avatares, desafios, rankings e premiações. São considerados elementos como a competição, os feedbacks instantâneos, a evolução e a recompensa proposta.

Cabe considera que o uso da gamificação na educação possibilita um conjunto de vantagens no processo de ensino-aprendizagem, fundamentalmente no que concerne a garantir um estímulo para os estudantes em sala. Esta modalidade de atividade proporciona uma maior interação social e maior participação dos educando em sala. “O importante no conhecimento não é o conceito aprendido, mas a forma, os procedimentos

utilizados para aprender esse conceito e a utilização que se faz do conceito aprendido no sentido de superá-lo” (MEIRA; BLIKSTEIN, 2019, p. 6).

Metodologias como a gamificação, são importantes pois incentivam os alunos a superar os limites impostos pelas metodologias tradicionais, garantindo que o aprendizado apresente amplo significado, que transcenda o ambiente escolar e materialize em soluções para a vida cotidiana.

Camargo e Daros (2018) salientam a possibilidade de oferecer aulas mais dinâmicas, além de estimular o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e a implementação de práticas colaborativas. O sucesso das atividades pautadas nessa metodologia, estimulam a prática do diálogo, fazendo com que os educandos se posicionem de modo mais engajado, curioso e motivado.

A utilização de diferentes modalidades de metodologias ativas possui, como ponto central, a opção por proporcionar maior absorção e retenção do conteúdo, uma vez que o aluno assume a função de protagonista na solução dos problemas, tanto de aprendizagem quanto do cotidiano. É contemplada uma perspectiva lúdica, que contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Outra prática importante para o desenvolvimento escolar e pessoal do aluno é o envolvimento dos pais na gamificação, já que vários pais jogam com seus filhos, sendo ou não *gamers*. Há um estreitamento dos vínculos entre pais e filhos e uma aproximação dos pais às atividades escolares.

A experiência da aprendizagem por elaboração de projetos (PBL) é explicitada por Markham, Larmer e Ravitz (2008) como uma alternativa para se elaborar currículos e se implementar práticas inovadoras na educação. Constitui-se em uma estratégia de ensino e aprendizagem da contemporaneidade, que demanda maior empenho, tanto de docentes quanto de discentes.

No que concerne ao papel do professor, esta precisa refletir sobre a necessidade de modificar uma postura tradicional para a de treinador de aprendizagem. Quanto aos alunos, precisam assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, compreendendo que o conhecimento advindo de seu esforço pessoal será mais duradouro do que aquele obtido apenas por informações de terceiros.

Bender (2014) destaca como características centrais da aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), em que o aluno é colocado no centro do processo, por meio da organização de grupos tutoriais. A estratégia se utiliza de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho

cooperativo para a resolução de problemas. A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-lo, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução dos problemas, em uma perspectiva bastante próxima do que se faz no Instituto Capibaribe, em que os educandos, mediados pelos docentes, são estimulados a participar da escolha das atividades do dia, que se efetivam por meio de diversos projetos que são desenvolvidos ao longo do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, acaba por caracterizar um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar e orientado para a aprendizagem do aluno. Não se pode desconsiderar a importância de incluir na metodologia PBL, a compreensão de processos cognitivos, da memória e do modo como a aprendizagem se efetiva, a fim de se considerar a experiência prévia e a participação ativa como elementos fundantes a aquisição de conhecimentos (BENDER, 2014).

É preciso ao docente, abandonar o papel de detentor do saber e assumir posição de estimulador e parceiro do estudante na busca do conhecimento. O aluno deve ser estimulado a aprender a aprender, a trabalhar em equipe, a ser democrático na busca das opiniões do outro, assumindo papel ativo e responsável em seu aprendizado.

Aquilante et. al (2011) destaca que é fundamental que determinar os pontos centrais a serem discutidos, além de se realizar a administração do tempo, o que pode se constituir em um fator que direcionará os rumos da pesquisa, já que se o produto final for muito complexo ou trabalhoso, e o tempo disponível não permitir o aprofundamento que os alunos gostariam de ter, eles serão obrigados a fazer escolhas e recortes em função desse tempo.

A aprendizagem por elaboração de projetos (PBL) implica em uma modificação significativa na função docente, já que este deixa de ser o transmissor do saber e passa a ser um estimulador e parceiro do estudante na descoberta do conhecimento. Orienta a discussão de modo a abordar os objetivos previamente definidos e que se pretende atingir por meio do aprofundamento da discussão, do exame analítico e minucioso do problema.

O problema coloca o aluno no centro do processo, como protagonista. No entanto, é necessário construir situações-problema que vão estruturar essa aprendizagem, de modo que esses cenários ou problemas sejam situações que se caracterizem como um problema para os alunos. Trata-se, portanto, de construir um cenário de aprendizagem, com início e fim bem definidos (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 43).

Cumprir mencionar que para a construção de problemas, são necessários alguns elementos, como: caso, situações-problema, bases de conhecimentos disponibilizadas aos

alunos (artigos, vídeos, capítulos de livro), o foco que se quer dar ao problema. Para que não fique teórico, o problema deve buscar conteúdos que possam ser aplicados na prática, juntamente com situações que vão envolver as habilidades necessárias para sua resolução.

Há que se considerar ainda que, a eleição do projeto a ser desenvolvido nas disciplinas é fundamental na aplicação de PBL, já que precisa motivar e conduzir o aprendiz a caminhos inovadores, contemplando o conteúdo programático definido. O conceito de projeto envolve o gasto de energia na confecção de um novo produto, com início e um término pré-determinados, por meio da utilização de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas necessárias para gerar o desafio capaz de motivar os indivíduos ao aprendizado de longa duração e com embasamento.

Ao tratarem da sala de aula invertida, Higashi e Pereira (2020) descrevem que a primeira experiência de mudança metodológica ocorreu na primeira década do século XXI, quando os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, iniciaram uma modificação em suas estratégias de aprendizagem, que passaram a incluir a produção de vídeos do conteúdo das aulas, que eram postados na internet, para que os alunos ausentes pudessem acompanhar o conteúdo. Originalmente os vídeos passam a ser utilizados como reforço de estudo, de modo que todos os estudantes começaram a acessar o material publicado, não só os ausentes. Bergmann e Sams começaram a perceber que sua presença era necessária somente nos momentos de dificuldades dos alunos, o que conferiu maior significado às aulas presenciais.

De fato, a incorporação progresso tecnológico à realidade cotidiana, gerou a possibilidade de ampliação dos processos de ensino e de aprendizagem, demandando ferramentas pedagógicas distintas das tradicionais, como o uso da internet e de seu portfólio de recursos. Preconiza o abandono do conhecimento fragmentado e a adoção de metodologias didático-pedagógicas que introduzam situações reais, capazes de preparar o aluno para o mundo e para a sociedade.

A abordagem inicial do processo é o estudo prévio. Os materiais para o estudo e a maior parte das estratégias implantadas são disponibilizadas on-line e por vídeos. No entanto, pode incluir o apoio de textos, games, áudios e outros recursos disponibilizados pelo docente no ambiente virtual de aprendizagem (HIGASHI; PEREIRA, 2020).

O contato antecipado com o material apresenta diversos pontos positivos, entre os quais está o fato de o estudo trabalhar no seu ritmo e tentar desenvolver o máximo de compreensão possíveis, pois permite o acesso e a dedicação aos conteúdos em que apresentarem maior dificuldade. Por conseguinte, desenvolve a autonomia dos alunos, uma vez que proporciona o gerenciamento da evolução da aprendizagem. Em sala, o

docente aprofunda a aprendizagem com atividades complementares para aplicações práticas dos conceitos aprendidos, estimula as discussões e esclarece dúvidas. Em sala de aula, devem ser propostas atividades que incentivem as trocas sociais entre os pares, pois são aspectos fundamentais dos processos de ensino e de aprendizagem, os quais a sala de aula tradicional não incentiva (BERGMANN, 2018).

Nas atividades em sala, o docente explicita os objetivos a serem atingidos e propõe atividades que sejam coerentes e proporcionem aos alunos o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Para tanto, recomenda-se criar diferentes propostas metodológicas, a fim de atender os diversos tipos de estudantes. O trabalho cognitivo, que envolve aplicação, análise, síntese, significação e avaliação do conhecimento, ocorre em sala de aula, local em que os alunos recebem o apoio do coletivo e do preceptor. Aprender não pode significar ser um receptor passivo das informações que são fornecidas, requer a quebra de paradigmas, visando a uma formação como seres ativos, críticos e participantes do contexto social.

Para Saviani (2021) a atividade de educar se constitui em um ato de gerar, de modo direto e intencional, a singularidade em cada indivíduo, assim como a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nessa perspectiva, o objeto da educação é a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelo homem. A educação não se resume ao ensino, que se materializa em um dos aspectos da mesma e a escola cumpre a função de socialização do saber sistematizado. A escola existe, com o intuito de proporcionar a aquisição dos instrumentos capazes de oferecer o acesso ao saber elaborado, originado da ciência, o que deve ser realizada por meio das estratégias que melhore se adequem ao contexto em que educador e educando estiverem inseridos. A utilização das estratégias de aprendizagem ativa se coloca como uma opção, mas que deve refletir a atividade intelectual de sujeitos situados historicamente e capazes de trazer o aluno para o papel de protagonista da dinâmica da aprendizagem, por meio de problematização que mobilizem o estudo das estratégias que podem ser adotadas para cada realidade concreta.

[...] a atividade realizada na apropriação de artefatos materiais e simbólicos que acontece no processo de conhecimento escolar é um processo de objetivação do gênero humano em cada indivíduo, o que torna a tarefa de ensinar um tanto mais complexa e severa do que simplesmente organizar estratégias consideradas ativas de aprendizagem. Ensinar, nessa perspectiva, requer compreender que *ativa é a cognição humana* que, no movimento de tornar próprio um dado conhecimento (cognitivo, procedimental ou atitudinal), torna seu, toma *para si*, não somente o conceito, mas o modo de operar do pensamento humano objetivado naquele conceito que passa – pela ação intelectual (atividade) de atenção voluntária, abstração, generalização,

pensamento teórico etc. – a constituir, de algum modo, subjetivação do próprio indivíduo (ALVES; TEO, 2020, p. 7).

Alves e Teo (2020) compreendem a necessidade trabalhar aprendizagem ativa como mais que um conjunto de estratégias ativas, mas como um movimento de apropriação do conhecimento por parte do educando que trata de uma série de modelos de operação do pensamento do indivíduo e que se refletem no intelecto, no desenvolvimento do pensamento teórico, na abstração e generalização, que são elementares para a apropriação das ferramentas intelectuais necessárias para a ação humana em sociedade.

Nessa perspectiva, a utilização das estratégias de aprendizagem ativa busca levar educandos e educadores a buscar soluções para problemas cotidianos, que são objeto de investigação e que precisam ser analisados, contrapostos, sintetizados, a fim de garantir a existência contínua de novos problemas que oferecem o cerne da realidade social em que estão inseridos os grupos humanos.

A abordagem baseada em problemas, por exemplo, pode ser utilizada em diferentes disciplinas, constituindo-se em uma metodologia voltada para a aquisição do conhecimento por meio da resolução de situações do cotidiano escolar. Seu objetivo central é combinar princípios básicos da educação em atividades teóricas e práticas, de modo a tornar o aprendizado mais dinâmico, já que o aluno terá a fundamentação teórica e a prática contemplando seu aprendizado (CARMARGO; DAROS, 2018).

O aspecto central da aprendizagem baseada em problemas é a utilização de uma proposta metodológica pautada na solução de problemas integrados e não na tradicional separação de disciplinas, levando os alunos a aplicar os conteúdos aprendidos e a explorar os conceitos de forma mais organizada e profunda. Como resultados, obtêm-se o engajamento, a autonomia e o protagonismo dos discentes, que passam a controlar o próprio aprendizado e a escolher os modelos de absorção do conteúdo. Do envolvimento dos diferentes estudantes, emerge um processo de aprendizado sincrônico e todos evoluem igualmente.

No que concerne à dinâmica da sala de aula, esta é modificada, sendo que o professor, deixa de ser compreendido como um mestre que domina o processo, de modo unilateral, emergindo uma estrutura democrática, em que o docente se torna um mediador entre o aluno e o conhecimento, posicionando-se ao lado do mesmo para garantia da continuidade do processo de aprendizagem.

Para a implementação da estratégia, são apresentados problemas do cotidiano, vivenciados pelos alunos, que é aproveitado, simultaneamente, pelas diferentes

disciplinas, como um problema ambiental, por exemplo, que possui múltiplas facetas a serem exploradas, por disciplinas como Biologia, Geografia, Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa, já que sempre é possível finalizar a atividade com uma produção de texto escrito.

Camargo e Daros (2018) descrevem que o papel principal do professor é criar situações-problema do cotidiano profissional e coordenar sua solução, de maneira que as atividades do professor envolvam a organização de diferentes tipos de problemas e possíveis estratégias para sua solução, questionando os alunos sobre seu processo de aprendizagem com perguntas metacognitivas.

Além disso, propicia o estímulo à reflexão, por parte dos alunos, acerca de sua própria aprendizagem e desempenho. O uso de problemas é uma forma de atividade que, como estratégia de aprendizagem, possui a propriedade de despertar o envolvimento, o interesse, a criatividade e a plena participação dos alunos, através da criação de uma situação desafiadora e reflexiva, capaz de remeter o aluno a informações originárias do conteúdo apreendido, para que o mesmo seja organizado de modo contextual.

Camargo e Daros (2018) apresentam o trabalho com estudo de caso, em sala de aula, como um método de abordagem de investigação indicado para o estudo de acontecimentos e contextos complexos, que envolvem diversos fatores. O estudo de caso é um instrumento pedagógico que pode ser utilizado no envolvimento de problemas reais e em situações de cunho reflexivo, podendo ser real ou fictício. Ressalta a capacidade de suscitar questões para debate e de ter elementos que permitam a tomada de posição e a definição de soluções diferenciadas para um mesmo problema.

É importante considerar que os casos reais necessitam de mais cuidado, sobretudo na atribuição de declarações. Já os casos fictícios permitem maior liberdade ao autor. Isso não significa que se possam abordar situações inexistentes. Ao contrário, o caso fictício deve, de fato, expressar situações já vividas pelos profissionais no exercício de suas funções. O caso deve ser tão breve quanto possível. Um bom caso deve fornecer informações suficientes para que os alunos possam analisar, de maneira eficaz e eficiente, os fatos relevantes (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 66).

Além disso, o caso não deve produzir qualquer diagnóstico ou prognóstico, ou, como já mencionado, não há resposta certa ou solução única. O mais interessante são as possibilidades apresentadas pelos acadêmicos, desde que sejam exequíveis e pautadas no conteúdo teórico apresentado pelo professor. O objetivo dessa estratégia é instigar os estudantes a se confrontarem com realidades concretas que propiciem algum tipo de

desafio e que permitam a proposta de soluções ou a expressão de argumentos fundamentados.

Segundo Yin (2015) os estudos de caso são flexíveis e pertinentes nas fases iniciais de investigação sobre temas complexos, pois contribuem para construção de hipóteses ou reformulação do problema, podendo ser aplicado nos contextos em que o objeto de estudo é suficientemente conhecido e em novos contextos de aprendizagem.

Um estudo de caso possibilita que os investigadores enfatizem e retenham uma perspectiva holística e do mundo real, através de contextos como o estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2015).

A aprendizagem baseada em times ou pares é representada por uma modalidade de aprendizagem colaborativa, que envolve o compartilhamento de ideias, por meio da formação estratégica de equipes estrategicamente formadas, para as quais são propostas atividades, que posteriormente serão avaliadas em pares. “O TBL baseia-se no construtivismo, pressupondo que o aluno poderá construir a aprendizagem por si mesmo, de forma atuante, contemplando este saber a partir de sua vivência, interagindo com outras pessoas, professores, palestrantes e colegas” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 112).

A referida metodologia se propõe a estimular a troca e a construção de ideias por meio do trabalho em grupo, tendo como princípio a necessidade de colaboração e compartilhamento de informações entre os alunos, de modo que ensinam e aprendem simultaneamente. É importante a organização de grupos mistos, que incluam alunos que gostem de Matemática, mas também dos que gostem de História, Ciência, Geografia e Língua Portuguesa, para que ocorra uma potencialização e não um déficit de aprendizagem, que pode ser advindo de uma divisão homogênea. O engajamento dos discentes e o preparo prévio dos mesmos, permite que o professor proponha atividades e lance desafios.

A existência, no contexto escolar, de um espaço *maker* e de uma estrutura física propicia para o trabalho em grupo, torna os desafios ainda mais inovadores, por meio do uso de trabalho manual e ferramentas tecnológicas e manuais, que potencializam a busca de soluções e a expansão de repertório.

Na concepção da aprendizagem em pares, o professor deve estabelecer o objetivo do trabalho e o resultado esperado, além de apresentar com clareza as questões ou a

proposta de trabalho a serem realizadas. Por meio do desenvolvimento do trabalho, ocorre a interação que a aprendizagem entre pares permite, com auxílio mútuo oferecido pelos discentes. Ao docente compete a tarefa de supervisionar e estimular a execução das tarefas, promovendo a interação entre os integrantes da turma, garantindo que todos tenham espaço para expor suas ideias.

Essa modalidade de metodologia, proporciona a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões mais racionais para a solução de problemas, o desenvolvimento das habilidades interpessoais e argumentação, assim como o trabalho em equipe, a autonomia e o senso crítico.

Diante das metodologias ativas apresentadas, é possível depreender que as rápidas modificações a que está submetida a sociedade contemporânea e os estudantes, em diferentes níveis, incluindo as séries iniciais, demanda o desenvolvimento de capacidades humanas cada vez mais amplas e profundas, que desenham novos papéis para o aluno, o professor e a instituição de ensino.

O aprendizado ativo, em cada novo processo, demanda a participação de todos os atores envolvidos na aprendizagem, a equipe escolar, a família e o aluno, o que nem sempre é possível ou não é possível em todos os momentos. A Pandemia da Covid-19, por exemplo, deixa latente a dificuldade de acesso à internet e recursos tecnológicos de uma grande parcela de famílias brasileiras, que se viram desamparadas pela ausência de políticas inclusivas que deveriam ser adotadas pelos governos federal, estadual e municipal. Nessa perspectiva, é basilar, que as diferenças sejam respeitadas e acolhidas pela equipe escolar.

Almeida e Dalben (2020) ao discorrer sobre os desdobramentos da Pandemia da Covid-19 na educação brasileira, afirmam que o ensino remoto, não obstante se constituir na opção mais razoável, cria uma dualidade, tendo em vista que por um lado garante o isolamento físico e o contato social virtual, mas, por outro lado, intensifica as desigualdades sociais presentes no sistema educacional brasileiro, já que apesar de se difundir os benefícios dos recursos digitais, os mesmos são pouco priorizados.

A garantia das condições de acesso a todos os estudantes foge às possibilidades reais da escola. Muitas famílias não conseguem garantir a infraestrutura necessária para possibilitar a suas crianças e seus adolescentes o acompanhamento das atividades escolares, além de casos ainda mais severos, em que as condições objetivas de subsistência também estão comprometidas (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 7).

As autoras destacam a dificuldade de acesso a estrutura e conectividade domiciliar a que estão submetidas várias famílias, o que limita o trabalho da escola e do docente. Entretanto, ressaltam a necessidade de reinvenção das propostas pedagógicas, a fim de

garantir que o acesso às plataformas digitais e às aulas de videoconferência e transmissões ao vivo por parte dos alunos represente efetiva participação dos mesmos.

Neste sentido, diversas práticas de aprendizagem ativa, se apresentam como opções importantes de garantia do envolvimento dos educandos, tais como a gamificação, a aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), a classe invertida, a aprendizagem baseada em problema e os estudos de casos.

Não se pode desconsiderar a exclusão digital a que está submetida parcela significativa da população brasileira, mas também não é possível desconsiderar o potencial das estratégias de aprendizagem ativa para asseverar a aquiescência dos alunos nas práticas pedagógicas. Compreendidas em um contexto que preconize a apropriação de conhecimentos humanos, de processos culturais produzidos ao longo da História e capazes de originar consciência individual e social, as metodologias próprias da aprendizagem ativa, representam um suporte importante para o docente no contexto da aprendizagem.

Para que as novas aprendizagens se efetivem, é condição essencial o exercício da autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo de aprendizagem, para que o discente se sinta preparado para lidar com os desafios cotidianos e compreender de forma crítica, sua realidade socioeconômica e cultural e os processos históricos que levaram seu grupo social e a sociedade em que estão inseridos ao atual estágio de desenvolvimento.

A História possui muito o que ensinar sobre a sociedade contemporânea. Hobsbawm (2013) afirma que a postura que o indivíduo adota em relação ao seu passado, as interconexões entre passado e presente, são elementares para se situar em sua própria existência e de seu grupo.

Nessa perspectiva, o capítulo que se apresenta na sequência, discute as contribuições essenciais de Jorn Rüssen e Paulo Freire para as discussões apresentadas neste trabalho. A obra de Jorn Rüssen traz em seu escopo a relevância do desenvolvimento da consciência histórica para que o educando se aproprie de modo crítico da História e seja capaz de participar das reflexões que são colocadas no âmbito social, político e econômico em que está inserido.

Paulo Freire, por sua vez, é responsável por influenciar a prática da ação cultural, apregoando uma educação capaz de formar o indivíduo para a reflexão e a diversidade em oposição ao modelo disseminado à época, que preconizava a homogeneização dos currículos e das rotinas escolares.

Os dois teóricos são basilares neste trabalho, já que o mesmo reflete sobre graduandos e sobre o seu grau de compreensão sobre a relevância de se aprender e ensinar História desde as séries iniciais para formação de um cidadão engajado com as questões sociais, econômicas e políticas de seu tempo.

## **2 A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE JORN RÜSSEN E PAULO FREIRE**

### **2.1 O desenvolvimento da consciência histórica**

O desenvolvimento da consciência histórica é de suma relevância para que o educando seja capaz de se reconhecer com sujeito integrante dos processos sociais, econômicos, culturais e políticas que abarcam a sociedade contemporânea, representa um fator essencial para a autoidentidade humana e um pressuposto fundamental para a configuração de uma práxis social dirigida racionalmente.

Para que tal propósito se efetive, o ensino de História nas instituições escolares e universitárias ao assumir uma dimensão prática e crítica é corroborante com as discussões empreendidas pelo filósofo e historiador alemão Jorn Rüsen.

Bergmann (1989) discute a importância do desenvolvimento da consciência histórica capaz de garantir uma identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, compreendendo a História como um processo, em que seu conteúdo pode ser aperfeiçoado por meio da ação e intervenção dos agentes históricos.

Ao se considerar que o desenvolvimento da consciência histórica se constitui em um processo continuado, cumpre questionar a questão da formação dos educadores para a utilização de estratégias capazes de empreender tal tarefa.

No âmbito da presente pesquisa, a proposta é investigar, se os sujeitos, os graduandos em Pedagogia, são formados para despertar da criticidade no ensino de História, ao atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como a possível contribuição das metodologias ativas para a concretização deste objetivo de aprendizagem.

A relevância da formação da consciência histórica para o desenvolvimento dos educandos no contexto escolar, é alvo de Rüsen (2011) que compreende e teoriza sobre a temática em sua vasta trajetória acadêmica.

De acordo com Schmidt, Barca e Martins (2011), o passado humano expõe um conjunto de oposições e afastamentos, fundada em um aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentrado e discriminante. Nessa perspectiva, Rüsen (2011) refletiu e colocou em destaque, uma crítica de grande relevância, aos processos de aprendizado, responsáveis pela formação da subjetividade que demanda a experiência do tempo, no tempo e acerca do tempo.

Na compreensão de Rüsen (2011) a questão da apropriação da consciência está relacionada à temporalidade da história, se constitui em um processo, ocorrem modificações ao longo do tempo, é por meio da consciência histórica que, no tempo e no espaço, os indivíduos,

por meio de uma totalidade de operações mentais, conseguem se guiar e conduzir sua experiência no tempo e no espaço, nas circunstâncias da vida prática, no contexto social.

De modo efetivo, o desenvolvimento da consciência histórica se constituirá em resultado de um processo em que a informação inerte, progressivamente interiorizada, constitua-se em parte da ferramenta mental do indivíduo, sendo utilizada, sendo utilizada como critério para a orientação cotidiana (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011).

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. Embora seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido; como deixar de agir também parte de uma interpretação, na prática também não há opção de atribuir ou não significado ao tempo que passamos ou que passa por nós (CERRI, 2001, p. 99).

Rüsen (2001) defende que o sujeito deve agir intencionalmente, sendo que apenas poderá atuar no mundo, à medida em que for capaz de interpretá-lo, assim como a si mesmo, em consonância com a intencionalidade de suas ações e percepções da realidade.

De acordo com Rüsen (2011) a escrita da história, sobretudo europeia, foi orientada, até as últimas décadas do século dezoito, pela perspectiva moral e pelos problemas empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas de pesquisa e discurso acadêmicos se constituíam, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho.

A educação em História pode ser definida como um processo histórico que demanda análise com as ferramentas teóricas e metodológicas da hermenêutica historicista. Anteriormente, a história formal não se relacionava diretamente à essência do saber histórico escolar. A didática da história era responsável por estabelecer os estatutos fundamentais da função educacional do conhecimento histórico e dos objetivos correspondentes para o ensino de história nas escolas. Disseminava-se o que Rüsen (2011) denominou de didática oculta, que era responsável pela reprodução dos estudos históricos, configurando-se em uma cópia ou reprodução didática.

A modificação do panorama dos estudos em história se dá entre os anos 1960 e 1970, quando emerge um conjunto de estudiosos responsável por criticar duramente o

conceito tradicional de estudos históricos, propondo uma nova perspectiva teórica, que concebeu a história com uma ciência social com laços muito próximos de outras ciências sociais, que fez emergir importantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos.

A consciência histórica não deve ser entendida como singelo conhecimento do passado. De modo efetivo, a consciência histórica oferece as bases de sustentação para o conhecimento histórico, compreendendo-o como um modo de compreender o tempo presente e antecipar o futuro. Constitui-se em uma combinação intrincada que abarca a compreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de antever o futuro.

Pode-se afirmar que a educação histórica deve ser compreendida sob a perspectiva de um processo intencional e organizado de estruturação de identidade que retoma os fatos passados a fim de entender o presente e antecipar o futuro.

De acordo com Rüsen (2010) a narrativa histórica pode ser vista e descrita como uma operação mental constitutiva. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. O autor menciona que a narrativa histórica pode ser entendida como aprendizado, no momento em que as competências necessárias sejam obtidas por meio do que o autor denominou de função produtiva do sujeito, em que a história seja apontada como fator de orientação cultural na vida cotidiana e prática do indivíduo.

Para o autor é fundamental que a história deixe de ser aprendida como uma simples absorção de um conjunto de conhecimentos entendidos como positivos. Deve ser entendida como resultado de elaborações acerca do conhecimento acumulado, que é apropriada ao longo do caminho percorrido no aprendizado e que se materializa em fator de determinação cultural da vida prática humana.

É importante que o conhecimento se constitua em um elemento que possa ser questionado, adquirido por meio da aplicação prática, transformado em elemento do discurso para que possa contribuir para a construção da identidade histórica dos sujeitos que interagem no contexto social.

Nessa perspectiva, Graça et al. (2020) ressalta a importância de se promover o papel ativo e participativo do aluno na construção do seu conhecimento, destacando a relevância das estratégias de metodologias ativas para apoiar o trabalho docente de desenvolvimento da consciência histórica. A autora descreve em seu texto, experiência vivenciada com alunos de 1º e 2º Ciclos em Portugal, em que foram utilizadas

metodologias ativas como estudos de caso, classe invertida e aprendizagem por pares, a fim de favorecer a mudança metodológica e organizacional da sala de aula, alterando os papéis tradicionais de aluno e professor para propiciar maior adesão dos discentes ao estudo da História e desenvolvimento da consciência histórica.

As tecnologias digitais ocupam nos dias de hoje um lugar de destaque na nossa sociedade, nomeadamente no sistema educativo. As potencialidades da integração das mesmas no processo de ensino e aprendizagem conduzem a novos desafios e novas oportunidades; porém, há que saber mobilizá-las de acordo com a intencionalidade pedagógica pretendida (GRAÇA et al, 2020, p. 596).

Graça et al. (2020) menciona que a utilização das metodologias ativas e de recursos tecnológicos no ciclo básico em Portugal, têm levado à promoção da consciência histórica, contribuindo para a progressão de ideias e a conscientização dos alunos em relação à estruturação de conceitos meta-históricos em História, em articulação com os conceitos essenciais a uma Educação Histórica de qualidade. Ressalte-se que cada processo de aprendizagem é orientado pelos objetivos estabelecidos pelo docente em seu plano de trabalho, de modo que é fundamental eleger os recursos tecnológicos e as estratégias de metodologias ativas que melhor se adequem às suas necessidades e atendam às especificidades de seus alunos.

Ao se constituir em estratégias de aprendizagem centradas no aluno, as metodologias ativas proporcionam novas possibilidades de ensino, em que os discentes tenham a oportunidade de desenvolver um comportamento ativo, para o desenvolvimento de saberes e de competências demandadas pelo contexto escolar.

Rüsen (2011) afirma também que o aprendizado histórico, além de ser um processo cognitivo, também engloba pontos de vista emocionais, estéticos, fundamentados em interesses e normas sociais. Segundo o autor, para interpretar o passado, é necessário considerar as suas singularidades, que devem ser utilizadas para a interpretação dos acontecimentos presentes.

Ao tratar da construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal, descreve quatro formas de aprendizado histórico, que são: tradicional, exemplar, crítico e genético.

Quanto à tradicional, o autor a descreve como aquela em que as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras das ações humanas, tal qual é externalizado pela resposta seguinte: “Muitos professores não dá muita importância para os alunos, apenas faz os alunos ler uma história antiga e responder algumas perguntas”. Ou seja, sempre se adotou o modelo de ensino fundado em uma

reprodução do conteúdo, que não pode ser questionado, pelo simples fato de que nunca o foi.

Já na construção exemplar são processadas experiências para além do horizonte de tradições e a competência para o aprendizado ocorre a partir da experiência histórica, sendo que os conteúdos da mesma são interpretados como casos de regras gerais. No que concerne à construção crítica do sentido da experiência temporal, as experiências temporais são utilizadas de forma que são valorizados os interesses subjetivos e as necessidades dos indivíduos (RÜSEN, 2011). Ou seja, o aprendizado histórico, nessa perspectiva, é utilizado para que ocorra a negação da identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado.

No que se refere à construção genética do sentido da experiência temporal, nesta perspectiva serão empregadas as experiências temporais em temporizações da própria orientação das ações. Verifica-se a aplicação de uma assimetria entre a experiência do passado e a expectativa do futuro no contexto da vida prática do indivíduo. Ilustra-se uma intencionalidade em relação à necessidade um contexto de aprendizagem que desperte o interesse do aluno e o leve a estabelecer correlações entre o aprendizado, sua vida cotidiana e os acontecimentos históricos de seu grupo.

Rüssen (2011) discute que o fundamento da capacidade que é necessário adquirir por meio do aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática, funda-se na competência narrativa, que interconecta a qualificação necessária ao aprendizado histórico. De modo efetivo, a experiência representa um objetivo importante do aprendizado histórico, sendo que este deverá se conectar à subjetividade dos receptores, bem como ao estágio atual do tema em estudo. Quanto à referência subjetiva do aprendizado histórico, destaque-se que a intersubjetividade constrói a identidade histórica, de modos que o aprendizado histórico se estrutura por meio da argumentação racional, que só pode ocorrer se existir uma relação aberta de comunicação entre os indivíduos, que deve ocorrer ao longa da aprendizagem.

Além disso, o aprendizado histórico precisa se organizar de modo que suas múltiplas facetas sejam abarcadas, articuladas e praticadas, de forma dinâmica, devendo ser consideradas, além das questões cognitivas, as estéticas e políticas da consciência e da cultura da história.

O desenvolvimento da consciência histórica precisa ser compreendido como uma tarefa que permeia a sala de aula em diversos momentos. O graduando em Pedagogia deve ter o entendimento de que a História é construída a partir da memória coletiva do passado e que a mesma fornece ao homem o modelo de como devem ser reconstruídos os

acontecimentos para a configuração do presente. Ao refletir de modo crítico sobre a realidade, o graduando em Pedagogia, futuro educador inserido nas séries iniciais, poderá proporcionar às crianças que iniciam seu circuito de aprendizagem, o conhecimento presente, mas entrelaçado com a produção humana passada, de modo crítico e lúcido.

Jörn Rüsen ressalta a relação direta que existe entre o conhecimento histórico e o que ele denominou de vida prática dos seres humanos. Ao terem acesso a conhecimento embasado em seu passado histórico e fruto das reflexões propostas pela história, enquanto ciência, é possível ao estudante das séries iniciais iniciar a sua trajetória de construção de um aparato teórico capaz de garantir que a sua inserção em sociedade seja crítica e capaz de contribuir para a compreensão do presente, em função dos acontecimentos passados que marcaram a história de um povo, de uma comunidade ou de uma nação.

## **2.2 Paulo Freire e a participação do educando em seu processo de aprendizagem**

É fundamental considerar inicialmente que o Método Paulo Freire de Alfabetização é dotado de grande simplicidade, uma vez que o educador afirmava que mesmo as palavras utilizadas para denominar os elementos da prática educativa possuem conotações da educação brasileira tradicional. Era preciso aproximar as palavras ao sentido real e prático do alunado e a partir destas pensar na transformação social.

Entenda-se que Paulo Freire compreendeu a necessidade de que o sujeito do processo de ensino e aprendizagem fosse capaz de compreender o seu papel na mudança sociopolítica e econômica do Brasil, posicionando-se como sujeito histórico, crítico da realidade que o cerca e capaz de desenvolver a consciência histórica por meio da compreensão do espaço social e das necessidades de seus pares.

A consciência histórica em Paulo Freire, é resultado da interpretação, mudança e da própria construção da realidade que cerca o sujeito. A progressiva mudança da realidade, que ele entendia como resultado do acesso a educação, é capaz de transformar uma transividade ingênua em consciência crítica. Assim, esta última está, no espaço social, agregada à prática docente e à construção do ensino aprendizagem. A prática docente crítica faz com que o processo de aprendizagem, no que concerne à consciência histórica, alcance a criticidade necessária. Mas para que isso ocorra, é fundamental que o tecnicismo seja deixado de lado, como consequência de uma relação dialógica em que quem aprende ensina e outro ao ensinar aprende.

As estratégias que utilizava em seu método de alfabetização mostravam a intenção de modificar, de modo radical, as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto.

Várias modificações foram feitas e as classes foram substituídas pelos círculos de cultura, os alunos converteram-se em participantes dos grupos de discussões e os docentes eram denominados de coordenadores de debates. Assim, a aula tradicional foi substituída pelo diálogo, entre educador e educandos. Deixa de existir um programa curricular e surgem as situações existenciais, que apresentam grande potencial para estimular os grupos à reflexão crítica diante de sua própria existência (BEISIEGEL, 2010).

No que concerne ao estudo do conceito de cultura, pode-se afirmar que as atividades eram iniciadas por meio de discussões relacionadas aos estudos da antropologia cultural, por meio das experiências com fichas de cultura, que reproduziam uma determinada cena determinada, fosse em desenho, pintura ou fotografia, com vistas a propiciar o diálogo.

De modo efetivo, a organização de uma experiência começava a partir da análise dos usos e costumes da localidade em que o trabalho estava sendo realizado, o que era precedido de uma pesquisa, por meio de entrevistas com os adultos matriculados nos cursos e com outros habitantes, a fim de obter dados sobre os usos e costumes locais na produção, no comércio, na alimentação, na saúde, na religião, na política, de forma a compreender as diversas dimensões do comportamento individual coletivo (BEISIEGEL, 2010).

A partir dos registros obtidos, por meio de transcrição fiel, as palavras e seus significados eram utilizados, uma vez que forneciam o material necessário ao conhecimento que Paulo Freire denominava de universo vocabular mínimo dos educandos. Ou seja, a relação de palavras obtidas por meio das entrevistas informais realizadas com os habitantes, tornava-se representativa da linguagem de uso corrente no local considerado. Materializa-se o conceito de palavras geradoras, que se fundamenta no universo vocabular dos participantes.

De acordo com Beisiegel (2010) dentre as palavras levantadas nas entrevistas, eram eleitas as que atendiam ao duplo critério da riqueza fonêmica e da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional. Assim, os mecanismos da linguagem escrita eram utilizados para a atividade desenvolvida com os participantes, por meio do desdobramento progressivo das palavras geradoras em sílabas, sendo que no momento em que se fazia necessário, também eram materializadas em vogais que, posteriormente, eram organizadas pelos educandos para a constituição de novas associações, o que propiciava a formação de novas palavras.

Entenda-se que o conjunto das palavras geradoras era responsável por abarcar as distintas possibilidades silábicas da língua, permitindo o estudo das diferentes situações originadas ao longo do aprendizado da leitura e da escrita.

O Método de Alfabetização desenvolvido por Paulo Freire responde às reivindicações de uma educação voltada ao desenvolvimento de atitudes que estimulavam a mudança e a formação de agentes capazes de proporcionar a mudança que a comunidade demandava. De modo efetivo, ao analisarem e discutirem os condicionantes das condições locais do subdesenvolvimento, os participantes promoviam os primeiros movimentos de sua integração à dinâmica do desenvolvimento.

Paulo Freire constituiu-se em um grande educador responsável pela criação de um método revolucionário. Além disso, consagrou-se como um grande escritor. De sua trajetória constam ainda, fatos importantes, como sua passagem pelo Ministério da Educação de João Goulart e seus 16 anos de exílio fora do Brasil, período em que teve a oportunidade de divulgar suas ideias e seu trabalho por diferentes países, incluindo a Bolívia, o Chile, os Estados Unidos e o México. Sua vida pessoal confunde-se à sua trajetória acadêmica e profissional.

Trabalhou no Ministério da Educação em período imediatamente anterior ao Golpe Militar de 1964, buscando executar um trabalho sem vinculação partidária ou política, coordenou o Plano Nacional de Alfabetização, cuidando da capacitação de colaboradores, com o intuito de atingir todo o país, com seu método de alfabetização.

À época em que se vincula ao Ministério da Educação, entre junho de 1963 e abril de 1964, não tinha nenhuma filiação partidária, sendo que só em 1980 se filiou a ao PT, Partido dos Trabalhadores.

Nos anos 1960 o Brasil vivenciou a influência nefasta da Aliança Para o Progresso, que inclusive realizava tentativas de ferir dispositivos constitucionais brasileiros, por meio da realização de convênios diretamente com os governos de estado, ao invés de fazê-los com o governo federal. Desse modo ela atendia, no Nordeste, aos governos que tendiam a opor-se ou se opunham abertamente à orientação federal, numa demonstração, portanto, de que a Aliança para o Progresso tinha uma estratégia de enfraquecimento da força do governo federal naquela época, o governo de João Goulart (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Diante deste quadro, Darcy Ribeiro, então ministro da Educação do Governo Goulart, solicitou a Paulo Freire que assumisse um posto que representasse o governo federal, através do Ministério da Educação, junto à Superintendência de Desenvolvimento

do Nordeste, para fazer frente à Aliança para o progresso, o que ele fez, adequando projetos para as reais necessidades do Nordeste.

A situação no Brasil se modifica em 1964, quando é instaurada no Brasil a Ditadura Militar. Paulo Freire afirma que ao ser preso em junho de 1964, ingenuamente, recusava a ideia de se asilar. E afirma que nunca saiu do Brasil, que fui saído, tendo em vista a sua experiência de cadeia e da observação, que vinha fazendo, de um clima de irracionalidade, de exacerbação, percebeu que não havia, para ele no momento, condição de ficar no Brasil (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Com o início da Ditadura, Paulo Freire voltou para Recife e já tinha se apresentado pessoalmente ao secretário de Segurança Pública e realizado sua declaração formal, quando foi preso. Após a prisão, passou cerca de setenta dias preso em Recife e em Olinda. Após ser libertado, foi chamado para ir ao quartel e foi comunicado que deveria ir para o Rio de Janeiro. Antes de ser preso no Rio de Janeiro, solicitou asilo na embaixada da Bolívia, de onde partiu após um mês e pouco para La Paz, solicitando de imediato asilo no Chile.

Neste momento foi sozinho, sem a família, que só conseguiu ir posteriormente. Freire relata que a sua primeira impressão ao chegar na Bolívia e entrar em contato direto com um povo de costumes e hábitos completamente diferentes dos nordestinos, foi a certeza de que existia nas massas bolivianas, uma indiscutível bravura, que se materializava em sua luta permeada pela ética.

No final de novembro de 1964, Paulo Freire, já no Chile, em vista de suas relações fraternas com líderes políticos chilenos, com o próprio presidente e o ministro da educação, começou a trabalhar. Encontrou ali uma possibilidade enorme de aprender mais e de aprofundar as coisas que já vinha fazendo no Brasil (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

No Chile, tornou-se assessor de Promoção Humana e começou a fazer um trabalho de educação popular, que passava pela alfabetização e pela pós-alfabetização. O salário que ganhava superava tudo o que tinha ganhado antes de sair do Brasil, como professor da Faculdade de Educação da Universidade de Pernambuco.

Dedicou-se a aprender um mínimo de realidade do país e por meio da troca de experiências, assimilou a realidade chilena. Como havia desde o começo um empenho do Ministério da Educação em trabalhar no campo da alfabetização de adultos, passou a assessorá-lo, capacitando os primeiros técnicos que compunham a equipe central (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

No momento de fazer as primeiras experiências com alfabetização, propôs a um grupo de educadores chilenos que fosse aplicado, a título de pesquisa, em certas áreas

rurais, os slides que usara no Brasil, em que se discutiam cultura, natureza, trabalho. Quando os slides foram projetados, um camponês chileno fez uma reflexão interessantíssima, dizendo que as figuras sugeriam calor, ou seja, despertando identificação, um sentimento de pertencimento e de identidade.

A atividade foi acompanhada de um debate acerca da realidade chilena, de modo que realizaram uma discussão que remontava à realidade dos participantes. Ou seja, fizeram uma leitura dos quadros em função da sua experiência social, história e política.

É fundamental apresentar a realidade e trajetória de Paulo Freire, pois o seu método é baseado no protagonismo do educando e na valorização de sua realidade concreta. Sua prática é permeada de momentos em que o educador possibilita ao educando reflexão crítica acerca da aprendizagem e de sua realidade, utilizando estratégias que favorecem a compreensão da realidade social, política, cultural e econômica em que o sujeito está inserido.

De modo efetivo, as estratégias de Paulo Freire, são difundidas por ele, por seus livros e artigos e são introduzidas na realidade do sistema educacional, seja no Brasil, no Chile ou nos demais países em que esteve apresentando e implementando seu método de alfabetização.

As metodologias ativas de aprendizagem, quando empregadas de modo crítico, com o intuito de favorecer o aluno como protagonista do aprendizado e não como um modelo de marketing educacional, também opera com a estratégia de tornar a aprendizagem, um processo de reflexão e descoberta, em consonância com que preconizava Paulo Freire.

Um caso exemplar de sucesso na utilização das estratégias de Paulo Freire para a educação, é o da escola estadunidense Revere High School, cuja unidade se localiza na cidade de Revere (Massachusetts) e que recebeu do National Center for Urban School Transformation (Centro Nacional pela Transformação do Ensino Urbano) a premiação de melhor escola pública de ensino médio norte-americana em 2014.

Além disso no ano de 2014, recebe a premiação do National Education Policy Center (Centro Nacional de Educação Política), como “Schools of Opportunity” (Escolas de Oportunidade), em vista da manutenção de uma estratégia que prioriza o estudante e o coloca como elemento central do processo de aprendizagem. A escola possui uma média de 2 mil alunos, em que 34% são originários de famílias de baixa renda e 12% são constituídos por imigrantes que chegam à escola sem o domínio correto ou nenhum domínio da língua inglesa (MAYOR, 2019).

Diante desta realidade e por meio do ensino invertido, a escola promove o engajamento dos educandos no ambiente acadêmico, propicia a relação entre alunos e professores, oferecendo uma educação diferenciada e centrada no aluno. Adota ainda, um modelo de ensino personalizado, todos pautados nas práticas e teorias provenientes da filosofia freiriana. As dificuldades que emergem ao longo da aprendizagem são atendidas por meio da atuação de uma equipe multidisciplinar, sendo que existe um programa anti-*bullying*, que é organizado pelos próprios alunos que se dividem em pequenos clubes para promover atividades contra o assédio e a discriminação (MAYOR, 2019).

No Brasil, um exemplo a ser mencionado da contribuição de Paulo Freire para a educação, é a prática pedagógica do Instituto Capibaribe, em Recife. A atividade pedagógica é fundada na simplicidade e na ação democrática, em que os alunos, pela manhã delimitam com os professores as atividades a serem executadas ao longo do dia, o que confere ao aluno a valorização de sua opinião e necessidade, de modo que o adulto não ocupe uma posição de superioridade. A prática se origina da compreensão de Paulo Freire sobre a importância da conversa, da discussão e da própria contradição, em que emerge o hábito de ouvir e falar.

A escola é voltada para a humanização, para a participação das famílias e a valorização do individual, em consonância com o coletivo (SILVEIRA, 2021).

As duas instituições de ensino mencionadas, que atuam em consonância com a perspectiva e estratégias de Paulo Freire, preconizam a participação ativa dos educandos, além de pautar as atividades cotidianas na humanização e na utilização de estratégias ativas, que buscam reproduzir e adaptar situações do cotidiano e utilizá-las para garantia do aprendizado ativo. Como em qualquer outra metodologia de ensino, existe uma utilização das metodologias ativas de aprendizagem, que assume um cunho populista e que serve muito mais ao marketing educacional do que ao docente e ao aluno. Entretanto, tal prática não invalida a relevância das mesmas na construção de um processo de ensino e aprendizagem humanizado e fundado na demanda fundamental de valorizar o educando, suas práticas cotidianas, suas necessidades e o interesse legítimo, por parte da estrutura escolar, de formar cidadãos críticos frente à realidade do sistema político, social e educacional brasileiro.

Graça, Ramos e Solé (2020) mencionam que as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas nos alunos e na sua participação ativa na estruturação do conhecimento, o que se efetiva de modo flexível e interligado. A fim de que tal aprendizagem ocorra, é preciso que o aluno desenvolva um processo de interação com o conteúdo que está aprendendo, por meio de questionamentos, sistematizações e

mobilização em novas aprendizagens. Nesse contexto, o docente assume o papel de gestor e orientador de estratégias coletivas e individuais, promovendo a construção de conhecimento mais aberto, criativo e condizente com a realidade em que está inserido o aluno.

Esta é a perspectiva que apoia o trabalho de Paulo Freire no Chile, criando um momento profundamente rico em sua experiência de educador, e também profundamente desafiador, pois existia a questão de ser um exilado, que tinha de se reintegrar tanto quanto possível à prática que já desenvolvia anteriormente no Brasil, superando-a, inclusive, e aprofundando as reflexões que iniciara em território nacional. Precisava ser um profissional mais eficiente, no contexto de uma realidade distinta.

No início de 1969, finaliza o livro *Pedagogia do Oprimido* e em uma viagem aos Estados Unidos apresenta o livro a dois amigos norte-americanos, sendo que a primeira edição ocorre em 1970, na sequência de um complexo trabalho de tradução. É uma ironia constatar que o livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em língua portuguesa, precisou ser editado inicialmente em língua inglesa, sendo editado no Brasil somente após ser traduzido para cinco outras línguas (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Ressalte-se que uma geração inteira no Brasil, só leu a *Pedagogia do Oprimido* porque a comprou nos aeroportos da América Latina ou obteve cópias mimeografadas, pois o livro circulou discretamente pelo Brasil.

Paulo Freire viveu no Chile, de novembro de 1964 a 1969, quando aceitou a proposta de Harvard e, em seguida, a do Conselho Mundial de Igrejas, que lhe abriu amplo espaço para projetos de ação educativa em todos os continentes, mas, sobretudo, por escolha sua, em vários países africanos que se libertavam do colonialismo. Dessa forma, a sua proposta libertadora e sua obra obtiveram uma perspectiva universal (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

O interesse das universidades americanas em relação ao trabalho de Paulo Freire, começou a partir de Angicos, em vista da publicação de uma reportagem sobre a experiências pelo New York Times, que fez com que começasse a receber consultas de setores universitários dos Estados Unidos. Em seu livro: *Ação cultural para a liberdade*, destaca as diferenças na prática da educação nos Estados Unidos. No país, realizou seminários em diferentes universidades para estudantes universitários, não apenas da área de educação, mas também de Ciências Sociais, assim como para professores, preponderantemente de educação, em que tratou de sua experiência de alfabetização, da fundamentação da proposta, além de descrever sua prática pedagógica, o que justifica a introdução de seu métodos e teorias em escolas norte-americanas, o que se mostrou um

prática de grande sucesso, valorização do educando aprimoramento e democratização do trabalho docente.

Um importante momento de sua vida no exílio foi seu encontro com Erich Fromm no México, quando foi convidado para falar a um grupo de latino-americanos sobre as experiências que vivera recentemente no Brasil. O psicólogo humanista, impactou de modo fundamental em Paulo Freire, os dois desenvolveram grande sintonia e se comunicaram por muito tempo, através de cartas. Fromm chegou a afirmar que Paulo Freire realizava uma espécie de psicanálise histórico-político-cultural, tendo em vista que seu trabalho com as classes populares, os levava a compreender o motivo de ocuparem tal posição, bem como o nível de exploração em que se encontravam, o que, com certeza representava uma ameaça às classes dominantes (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Paulo Freire aprofunda o raciocínio ao afirmar que a tarefa de pôr em prática uma proposta-pedagógica aos moldes da que propôs é a de quem, realmente, está opondo-se à preservação do sistema capitalista, se engajando na luta em favor da criação de uma sociedade socialista. Entende a necessidade de promover uma educação capaz de capacitar o indivíduo para perceber tudo que está ocultado pela ideologia dominante, representada pelos grupos majoritários. O desvelamento da realidade oculta pela ideologia dominante não pode ser realizado a não ser por quem faz a opção acima referida, já que a natureza da classe dominante a proíbe de fazê-lo (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Paulo Freire foi questionado em vários momentos de sua vida sobre a experiência de Angicos, e em uma das ocasiões relata um episódio muito específico, ao afirmar que a experiência foi encerrada com a presença do presidente João Goulart e que depois que fez seu discurso, um homem se levantou e pediu a palavra para dizer que em Angicos, ele e mais trezentas pessoas que lá estavam tinham aprendido não só a ler o ABC da nação, a Constituição, mas que estavam dispostos a refazer o ABC maior, que anteriormente eles eram massa, mas que a partir daquele momento procuravam ser povo (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

A fim de enfatizar a relevância da obra do educador Paulo Freire, em âmbito mundial, cumpre mencionar a entrevista, concedida pelo embaixador da Nicarágua no Brasil, em 1984, em que ao descrever as realizações sociais do governo destaca a alfabetização em massa ocorrida nos anos 1980, que alcançou uma redução do analfabetismo de 59% para 12%, por meio da criação de grande quantidade de escolas pré-primárias e de creches públicas, o que foi alcançado por meio da colaboração de Paulo Freire. O país alcançou o número de 600 mil pessoas alfabetizadas em seis meses. Paulo

Freire descreve uma experiência de alfabetização em que o povo se apodera de sua história e da palavra escrita. A partir da reescrita da história, muito mais difícil, é fácil aprender a escrita da palavra (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Paulo Freire pode retornar ao Brasil em 1979, com a Anistia, tendo a oportunidade de ocupar o cargo de secretário de Educação da cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991. Nesse período, criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que se constituiu em um modelo de programa público de apoio a salas comunitárias de Educação de Jovens e Adultos, ainda utilizado por várias prefeituras pelo país. Ao falecer, em 1997, Paulo Freire já era considerado um dos maiores educadores da história mundial.

O educador faleceu em um momento histórico em que ainda não tinha ocorrido a democratização do acesso à internet, à recursos eletrônicos, como notebooks e celulares, as redes sociais, a plataformas de teleconferência, ainda não eram protagonistas do processo de comunicação de massa, no contexto empresarial, no interior das famílias e tampouco no sistema educacional, mas Paulo Freire já alcançava a dimensão assumida pela comunicação para o ensino, o que se materializava, em sua realidade da época, nos círculos de aprendizagem e em uma comunicação que era concernente à realidade do aluno, pois apresentava para os mesmos, realidade e coerência.

À luz da perspectiva freiriana, cabe considerar que a atual estrutura curricular, assim como o material didático apresentado aos cursos de licenciatura e de modo particular ao de Pedagogia, não contemplam o papel ativo que deveria ser exercido por discentes e docentes. Estes estão ausentes enquanto sujeitos. O papel desempenhado pelos mesmos é ressaltado no âmbito das avaliações, em que ganham o status de aprovados ou reprovados, eficientes ou ineficientes.

Os alunos não são contemplados como sujeitos com identidades e histórias, mas como respondentes de questões, que dominam ou não os resultados esperados. O professor, por sua vez, recebe pronto um conjunto de conteúdos programáticos, de cuja confecção, em geral, não participou e tem a responsabilidade de reproduzi-los em sala de aula, mesmo que não sejam uma referência para ele mesmo e para seus alunos. Materializa-se uma lógica impositiva, em que a construção do conhecimento científico é iniciada nas instâncias burocráticas da instituição e ensino superior, obedecendo, em muitos casos, a uma demanda financeira, por redução de custos, aglutinação de salas de alunos provenientes de licenciaturas com distintas características e objetivos pedagógicos.

Arroyo (2013) destaca preponderância de uma tendência, ainda reforçada, de uma graduação estruturada por meio de disciplinas constituídas por recortes de conhecimento,

como resultado dos resquícios dos períodos autoritários, que ainda persistem no interior das licenciaturas. Segundo o autor, enquanto os cursos continuarem formando docentes preparados para o trabalho com disciplinas isoladas, os mesmos reproduzirão o conhecimento fragmentado a que tiveram acesso.

Tais tendências são responsáveis por pressionar, a manutenção de lógicas e ordenamentos curriculares que colocam o conhecimento, as habilidades e as competências de maneira segmentada (ARROYO, 2013).

Sobretudo, o docente que atuará nas séries iniciais, deve conhecer a singularidade da infância, transcendendo os limites do ordenamento disciplinar que desconsidera, um conjunto de conteúdos que fazem parte da produção cultural e intelectual, que devem ser oferecidos às crianças. A ausência de tais estratégias de aprendizagem, retira dos educandos, direito à pluralidade e acesso à multiplicidade de informações disponíveis e necessárias para o desenvolvimento da cidadania e para que, no futuro, este aluno possa construir participação ativa em seu grupo social.

Arroyo (2013) menciona que a perspectiva crítica deve marcar as políticas, as propostas e os currículos de formação de educadores, de modo a capacitá-los para o domínio dos conhecimentos e das competências metodológicas necessárias para a preparação da infância e da adolescência para inserção na ordem social com plena capacidade de exercício de capacidades e de conhecimentos. O que se percebe na prática é que os currículos de formação de Pedagogia e de licenciatura não avançaram tanto em sua responsabilidade de prepará-los como profissionais responsáveis pelo disseminar e valorizar a cultura da sociedade em que estão inseridos.

De modo efetivo, os cursos de licenciatura e de Pedagogia, ainda aderem a uma lógica de pragmatismos, em que se dedicam a formar um profissional pouco competente para a materialização de uma prática pedagógica crítica. A formação de um adolescente ou jovem capaz de exibir competência nas avaliações não é difícil, no contexto atual, é preciso incorporar propostas curriculares capazes de formar um sujeito ético, cultural, capaz de valorizar sua identidade e respeitar as diferenças de gênero, raça e religião. Tal condição ainda não é contemplada, tanto na educação básica quanto na superior.

Ressalte-se a importância de que não apenas os professores se identifiquem como sujeitos de direitos, também crianças e adolescentes, jovens e adultos, precisam se descobrir como sujeitos de direitos, o que deve ser garantido pela educação. Diante destas constatações, pode-se afirmar que a cultura profissional precisa ser repensada e os currículos de formação e de educação básica devem garantir o direito ampliado à educação (ARROYO, 2013).

Esta consciência social ampliada do direito à educação e à formação plena redefine as identidades docentes e alarga a função profissional para além da docência disciplinar, exigindo uma formação ampliada que capacite para a formação plena de um ser humano. Propostas de escolas e de redes que tentam responder a esta visão ampliada do direito à educação vêm alargando os currículos de formação no trabalho (ARROYO, 2013, p. 357).

No contexto atual, a forma de se enxergar e conviver com a infância, a adolescência e a juventude se modificaram, se tornaram mais diversas, às vezes mais precárias, o que demanda do educador novas habilidades e competências. “Os imaginários sociais destes tempos são obrigados a redefinir-se quando as formas de vivê-los se precarizaram tanto” (ARROYO, 2013, p. 360). Entretanto, os cursos de formação de professores, a escola, a memória e a cultura dos docentes são alimentadas por séculos de imaginários e memórias da infância, adolescência e juventude bastante romantizados, sofrendo de uma idealização que se distancia da realidade concreta vivenciada todos os dias pelos educandos.

Assim, distantes da realidade do aluno, as escolas são incapazes de abrangerem a multiplicidade de demandas que recebem da sociedade, em vista da incapacidade para reconstruir identidades, saberes e práticas profissionais ultrapassados. O professor não pode se constituir no sujeito que repete o padrão a que teve acesso no passado, seja no contexto escolar, seja no ensino superior, é necessário personificar o profissional capaz de lidar com a realidade em que estão inseridas as crianças e adolescentes, jovens e adultos com os quais convive no contexto escolar.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 1977, p. 102).

A demanda por uma escola que não apenas leve o aluno à reprodução do conhecimento, personificara a obra de Paulo Freire, à medida em que o educador compreendeu que a aprendizagem transcende a repetição de informações, devendo possuir sentido e representatividade para quem aprende, seja uma criança, um adolescente ou um adulto.

Segundo Freire (1977) quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável se tornará. A prática democrática, faz com que o indivíduo se ligue cada vez mais às suas próprias condições sociais, culturais e política. Ao contrário, se não vivencia experiências democráticas, menor será o seu conhecimento crítico da

realidade que o cerca, participando menos da mesma e a encarando de forma ingênua e pouco propenso estará à busca pela mudança.

Freire (2018) afirma que o peso da opressão é tão intenso para os oprimidos que não conseguem superar a situação opressora, o que demanda que a educação imponha a necessidade de libertação, instaure a busca por ser mais e se inicie a autêntica luta pela superação das velhas estruturas desumanizantes, em busca da liberdade que o aprendizado e a reflexão podem gerar.

Freire (1992) afirma que o respeito ao estudante e ao aprendiz implica em transformar a escola em um espaço de discussão e enfrentamento da realidade, em que é possível discordar, opinar e participar das discussões, a fim de compreender e intervir no contexto social, político e econômico em que o educando está inserido.

A realidade concreta deve se constituir no ponto de partida para o professor, de forma que o aluno se identifique com a aprendizagem, compreenda sua importância para sua inserção social, tornando-se capaz de refletir de modo crítico sobre a realidade social, econômica, política e cultural em que está inserido. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que Paulo Freire possui uma relevância fundamental no cenário educacional atual, por sua compreensão de que o educando deve se constituir em elemento das práticas educativas.

De fato, o período pandêmico iniciado em 2020 e que se estende para 2021, sem perspectivas de arrefecimento, expõe ainda mais a fragilidade da educação pública brasileira e as dificuldades enfrentadas pela educação básica. Diante da prática do ensino remoto, é possível constatar que inúmeros alunos estão sem acesso aos meios digitais necessários para prosseguir em sua aprendizagem.

De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2021) no mês de novembro de 2020, cerca de 5 milhões de crianças não tinham acessado o sistema educacional brasileiro, reproduzindo o que ocorria a vinte anos atrás. Do referido total, em torno de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, faixa etária em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Pandemia da Covid-19.

O que se verificou na prática foi que no período em que as escolas ficaram fechadas por conta da pandemia, durante 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não acessaram as atividades escolares de modo presencial ou remoto. Existem ainda, outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. Assim, um total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020 (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2021).

Diante de sua exclusão digital, tais crianças estão alijadas dos processos educacionais e de qualquer metodologia de aprendizagem adotada pela estrutura escolar em que estão inseridas. A perspectiva de vacinação da população e controle futuro da Pandemia da Covid-19, exporá um grande número de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem aprofundadas, lacunas e atrasos referentes aos conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, emergirá a necessidade de se buscar estratégias que retomem o aprendizado e consigam executar a tarefa de recuperar o que se perdeu diante do limbo em que foi mergulhada a educação brasileira desde 2020.

As metodologias ativas se apresentam como uma possibilidade, tendo em vista que contemplam o protagonismo do aluno e o papel fundamental do docente ao longo do circuito da aprendizagem.

Não se pode negar, como afirma Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) que a pandemia de Covid-19 ao restringir os meios de comunicação e informação aos mecanismos virtuais, fez com que direitos fundamentais do cidadão, como educação, ficassem prejudicados e aumentassem os gargalos existentes entre os abastados e as classes menos favorecidas da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o desafio fundamental que se coloca nesse momento e nos anos que se seguem é efetivar o direito à educação por meio de políticas públicas capazes de garantir a inclusão digital e o acesso às tecnologias por parte dos estudantes, dentro e fora da escola.

De acordo com Boto (2020) ao longo dos anos letivos anteriores à pandemia, as bibliotecas e laboratórios de informática das escolas se constituíam nos espaços em que o aluno acessava a internet e os recursos tecnológicos, o que não ocorre em tempos de isolamento social. Por outro lado, existem os alunos que sempre tiveram internet e que como reflexo das dificuldades financeiras advindas da pandemia, não tem mais acesso à internet.

Tendo em vista que o ensino remoto emergencial é uma realidade para a educação brasileira, precisam ser intensificadas as alternativas para a proposição de políticas públicas capazes de garantir a inclusão digital. Assim, é fundamental considerar, por exemplo, que o Brasil possui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, amparado pela Lei ° 9.998/2000, cujo intuito fundamental é destinar recursos para cobrir parcela de custo dos serviços de telecomunicações, garantir a exploração eficiente do serviço e apoiar uma estratégia nacional de conectividade (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

De acordo com Julião (2020) os Estados Unidos têm investido mais de US\$ 8 bilhões ao ano em incentivos para garantia do acesso à banda larga por meio da

implementação do programa Lifeline. O programa oferece um subsídio que é direcionado em parte às escolas pública e também para áreas rurais sem viabilidade econômica, além do fornecimento de celulares e pagamento do custo dos serviços, seja em banda larga ou em serviços móveis. O que também deveria ter se convertido em prioridade para a educação brasileira desde 2020, para que os educadores, escolas, crianças, adolescentes, universitários e famílias pobres, não estivessem vivenciando a atual condição de exclusão e precariedade em relação ao acesso à educação.

Não se trata de afirmar que as metodologias ativas de aprendizagem estão aquém das condições atuais da educação brasileira. A questão central passa pela reflexão de que as metodologias ativas de ensino favoreciam muito o aprendizado em sua modalidade de ensino remoto, se existisse no Brasil uma efetiva política de inclusão digital, capaz de tirar do limbo atual da educação nacional, milhares de estudantes de diferentes faixas etárias.

Paulo Freire se reportou sempre a uma visão humanista da realidade, perseguindo, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, a educação como uma forma de restabelecer a dignidade do ser humano, a construção de um homem novo e de um modelo de civilização em que não existissem opressores e oprimidos, em que as inevitáveis diferenças que assolam a humanidade, fossem superadas pela ética, pelo respeito, pela solidariedade e pela cooperação. Tal perspectiva não pode ser alcançada sem que se persiga também, a prática constante da reflexão crítica e da busca de compreensão das experiências temporais, capazes de orientar a experiência do homem no mundo, como afirma Jörn Rüsen (2001) ao colocar a Histórica como uma condição humana, que proporciona aos homens a possibilidade de se orientar no tempo e intervir na realidade presente.

### **3 PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NOROESTE PAULISTA SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS**

A discussão sobre a formação de professores no Brasil é bastante antiga e resvala na necessidade de se repensar as práticas e políticas educacionais. Este trabalho, de modo específico, discute a importância da valorização do ensino de História nas séries iniciais como um instrumento de reflexão crítica precoce acerca do papel que cada sujeito possui na construção de uma sociedade capaz de trabalhar para a minimização das diferenças e desigualdades sociais e a conscientização sobre o papel da política na promoção deste intento. Discute-se ainda, a necessidade de se introduzir metodologias alternativas, que se coadunem com as estratégias já utilizadas em sala de aula pelos docentes.

Nessa perspectiva, o texto a seguir se propõe a analisar dados empíricos, referentes à percepção dos graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista sobre o uso de metodologias ativas no ensino de história nas séries iniciais.

Não se pode desconsiderar que o Brasil é constituído por uma multiplicidade de traços culturais, usos e costumes próprios de um país continental e que precisam ser respeitados na estruturação de currículos e na definição dos conteúdos a serem apresentados aos discentes, seja nas séries iniciais, no ensino fundamental, médio, técnico ou na educação superior.

No que concerne a esta última, cumpre ressaltar que os cursos de Pedagogia precisam estar atentos à demanda por uma formação que considere a realidade a ser enfrentada pelo docente em formação, além da importância da formação integral da criança, que ingressa nas séries iniciais. Ou seja, todas as disciplinas devem ser consideradas de igual importância, como peças elementares da engrenagem que é o ato de ensinar.

Os graduandos em Pedagogia, são preparados para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas.

É preciso capacitar o graduando em Pedagogia, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar ao exercício de suas atribuições.

A realidade presente no ensino brasileiro e as disparidades verificadas entre regiões, entre estados da mesma região, entre cidades dos mesmos estados e bairros das mesmas cidades, deixa visível a necessidade de tomar a realidade da escola como eixo do processo formativo dos novos educadores tendo em vista que, na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas.

É possível compreender as formas não escolares de educação a partir da escola e o inverso não é verdadeiro, então o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escola estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas.

O presente trabalho remete à discussão de uma educação que seja capaz de proporcionar aos graduandos em Pedagogia, em questão, condições de refletir sobre o seu papel, enquanto agente de transformação cotidiana. Ressalte-se o fato de que todas as disciplinas presentes nos currículos escolares são igualmente importantes para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto, mas no momento político, econômico e social, em que se verifica, em muitos momentos, a ruptura do tecido social e um questionamento das ideologias defendidas no âmbito da sociedade civil organizada, conhecer os caminhos percorridos pelo cidadão brasileiro, nos meandros da História do Brasil, do continente e do globo, se mostra uma tarefa elementar, para a reafirmação de um discurso coerente, justo e que preconize a justiça social e a sustentação dos pilares da democracia brasileira.

### **3.1 Caracterização do curso de Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista**

O curso de Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista que é alvo deste estudo, foi fundado em 18 de outubro de 1988 e desde a sua fundação até o período atual, o curso passou por cinco mudanças de grade curricular, sendo que a vigente foi implementada em 2019.

O curso está estruturado para funcionar no período noturno, ofertando a cada ano, 90 vagas, contemplando uma carga horária de 3400 horas, por meio de regime seriado/semestral, sendo que a referida carga horária deve ser concluída em no mínimo 8 e no máximo em 12 semestres.

O Projeto Político Pedagógico do curso apresenta como proposição fundamental, a formação de um profissional com domínio dos princípios teóricos da profissão, capaz de lidar com uma diversidade de conhecimentos e de práticas, que estão articuladas em diferentes disciplinas ao longo do curso (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA FÉ DO SUL, 2009).

No que concerne ao campo de atuação, este se organiza com base em dimensões que contemplam a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação Profissional, em gestão educacional, funções de trabalho pedagógico, de processos educativos escolares e não-escolares e de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA FÉ DO SUL, 2009).

Ainda em consonância com o Projeto Político Pedagógico do Curso, é possível afirmar que apresenta como meta, a formação para a execução de atividades de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. A aplicação, no campo da educação, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural. Os pedagogos formados no curso precisam reconhecer a escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, por meio de princípios da democracia, da igualdade e da liberdade, cidadãos aptos ao exercício pleno de direitos (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA FÉ DO SUL, 2009).

O Projeto Político Pedagógico do curso (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA FÉ DO SUL, 2009) contempla também o estímulo à pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional e a formação de um profissional da Educação apto a participar na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

De modo específico, o curso de Licenciatura em Pedagogia (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA FÉ DO SUL, 2009) destina-se ao desenvolvimento de competências e habilidades capazes de garantir uma atuação pautada na ética e compromisso com vistas a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

Pode-se destacar ainda o respeito às manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.

O licenciado em Pedagogia, deve ainda, ser capaz de identificar problemas socioculturais e educacionais por meio de prática investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA FÉ DO SUL, 2009).

Por fim o Projeto Político Pedagógico preconiza a formação de um educador capaz de demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões e necessidades especiais.

Em relação à disciplina de metodologia do ensino de história, a mesma se estrutura com a proposta de oferecer ao aluno a compreensão de aspectos centrais dos acontecimentos históricos, nacionais e locais, com o intuito de oferecer aos graduandos a possibilidade de refletir criticamente acerca da realidade que o cerca.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico do curso tanto este quanto a disciplina de História preconiza o uso de metodologias ativas no escopo do seu texto. Dada a relevância das mesmas, é fundamental que as mesmas façam parte da formação prática dos graduandos, os quais a partir de seus efeitos na aprendizagem se espelhem nas metodologias da educação básica também.

Em relação a essas metodologias entende-se que a participação ativa do profissional da educação ao longo da formação pedagógica, possibilita ao futuro profissional da educação, o entendimento das tarefas múltiplas da docência e da gestão, a fim de que seja possível ao profissional em Pedagogia, tomar decisões comprometidas com os princípios da Constituição da República Federativa e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (FERREIRA, 2006).

O curso de Pedagogia que é considerado para o estudo nesta dissertação possui grande representatividade para a comunidade local, tendo em vista que é responsável pela formação dos profissionais em educação que atuam na rede municipal de ensino no trabalho desenvolvido nas séries iniciais. Além disso, parte dos formandos, possui ou realizará uma segunda graduação, uma especialização ou mestrado, de forma a atuarem também em cargos de gestão escolar na rede municipal, nas escolas da rede estadual e no próprio curso de graduação em que se formaram. Desse modo, é possível concluir que o curso de Pedagogia em questão é de suma importância para os processos educacionais presentes no município em que está instalado.

Tendo em vista a posição geográfica do município, no Noroeste Paulista, que apresenta em seu entorno vários outros municípios, inclusive de outros estados, além de atrair jovens estudantes de cidades distantes de outros estados, o curso de Pedagogia em questão, oferece formação para um conjunto de futuros profissionais em educação que colocarão em prática as estratégias práticas e teóricas adquiridas ao longo da realização de seu curso de graduação.

Tais questões remetem a um protagonismo do curso junto a uma vasta região geográfica e um público bastante amplo que será alvo da intervenção dos profissionais formados junto ao referido curso de graduação em Pedagogia.

Diante do exposto, é fundamental compreender que os dados apresentados na sequência, destacam questões bastante pertinentes quanto à formação dos graduandos matriculados no curso em questão, sua compreensão da importância dos protagonismos do alunado no processo de aprendizagem e de assumir a função, enquanto docente, de interlocutor em situações de aprendizagem que devem preconizar a reflexão crítica, a compreensão da realidade social, política e econômica do município, do estado e do país como um todo.

Os dados apresentados na sequência representam mais do que análise do perfil dos graduandos em questão e de sua percepção sobre a importância das metodologias ativas para o ensino de História nas séries iniciais. Representam a compreensão do modo como estão sendo preparados, os profissionais em educação que estarão nas salas de aulas, nos cargos de gestão e no planejamento das rotinas e inovações que farão parte da educação em uma vasta região.

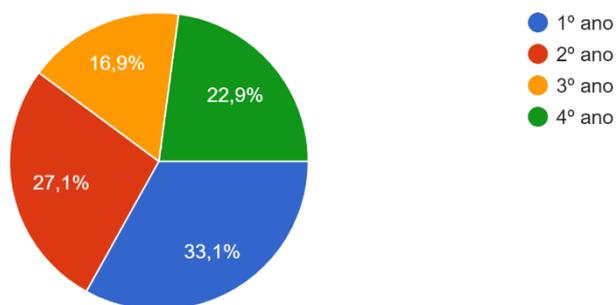
Não se pode desconsiderar que é por meio da educação que são formados os cidadãos que estarão em cargos políticos, que serão eleitores, profissionais liberais, todos responsáveis, direta ou indiretamente, como políticos ou eleitores, pelas políticas públicas e pelas práticas de responsabilidade social, ambiental, ética na política e mitigação da miséria, do desemprego, da desigualdade social, que assolam o Brasil no momento presente.

### **3.2 Perfil dos graduandos em Pedagogia**

A partir da aplicação de entrevista semiestruturada foi possível compreender como está colocado, para os graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista, a questão do ensino de História nas séries iniciais, assim como a apropriação que os mesmos possuem sobre as estratégias de utilização das metodologias ativas.

Foram entrevistados 120 graduandos, sendo que 33,1% dos mesmos estava, à época, cursando o primeiro ano, 27,1% eram frequentes no 2º ano, 16,9% estavam matriculados no 3º ano e os 22,9% estavam concluindo o quarto ano e, portanto, em fase de formação para ingresso efetivo no mercado de trabalho, conforme destaca o gráfico 1, apresentado na sequência.

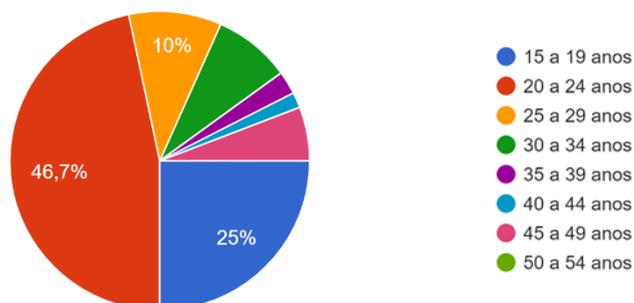
**Gráfico 1: Séries em que estão matriculados os discentes entrevistados**



**Fonte: Da própria autora**

O gráfico 2 apresenta a distribuição etária dos graduandos e destaca que 46,7% dos entrevistados apresentam idade entre 20 e 24 anos, 25% está na faixa etária dos 15 aos 19 anos e 10% apresentam idade entre 25 e 29 anos, totalizando 81,7%, ou seja, a maioria dos graduandos está em busca de formação para garantia de inserção no mercado de trabalho.

**Gráfico 2: Distribuição etária dos graduandos**



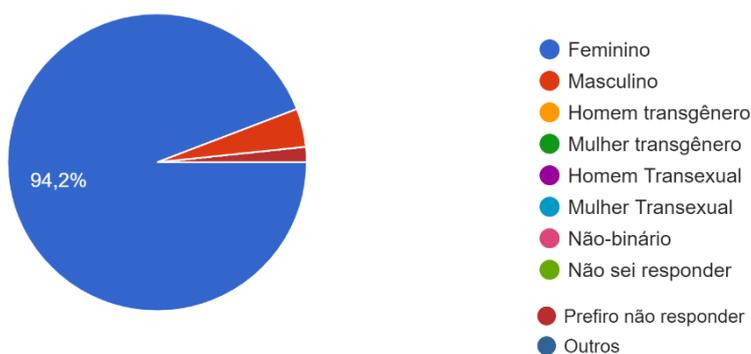
**Fonte: Da própria autora**

Dos 18,3% restantes dos entrevistados, 8,3% possuem idade entre 30 e 34 anos, 5,8% está dentro da faixa etária dos 45 a 49 anos, 2,5% têm idade entre 35 e 39 anos e

apenas 1,7% apresentam idade entre 40 e 44 anos e não foram verificados registros de entrevistados com idade a partir de 45 anos.

O gráfico 3 destaca a preponderância de mulheres no curso de Pedagogia, cerca de 94,2%, o que se materializa em uma realidade nacional.

**Gráfico 3: Gênero**

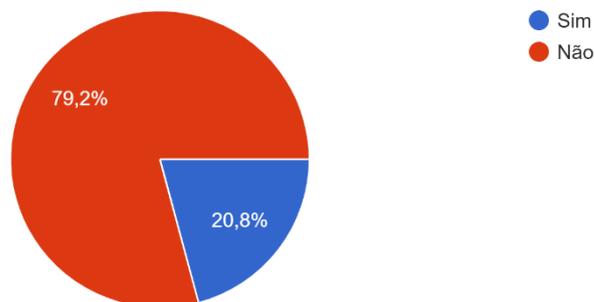


**Fonte: Da própria autora**

Apenas 4,2% são homens e 1,7% preferiram não responder à questão. A preponderância do feminino representa um dado importante, pois no âmbito das relações sociais, a mulher, a partir de sua identidade fixada pelo patriarcado e a compreensão dos papéis determinados como lugares específicos por gênero no contexto socioeconômico e cultural, estabelece, na perspectiva histórica, uma relação direta com a construção da cultura do cuidado, do espaço de vida cotidiana, das atividades de trabalho não remunerado e reprodução do agrupamento em que está inserida. Tal discussão remete às relações sociais de gênero e à questão da divisão sexual do trabalho, que se constituem em duas proposições inseparáveis (SOUZA, 2014).

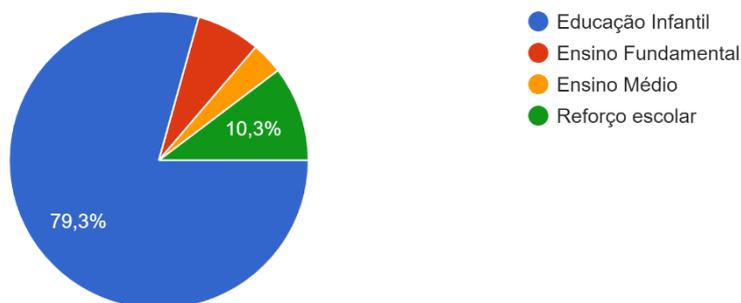
Os graduandos perguntados também sobre apresentarem formação superior anterior, 93,3% afirmaram que o curso de Pedagogia é seu primeiro curso superior e 6,7% já cursaram outra graduação anteriormente, podendo-se mencionar os cursos de Ciências Sociais, Matemática e Teologia.

Quando questionados se possuíam experiência anterior no exercício da docência, 79,2% dos entrevistados afirmaram que não e os 20,8% restantes informaram que atuam em alguma modalidade de ensino, seja como docentes, auxiliares ou ofertantes de reforço escolar, conforme destacado na sequência:

**Gráfico 4: Atuação docente prévia**

**Fonte: Da própria autora**

No que concerne à atuação específica dos 20,80% de entrevistados que informaram que atuavam com educação, 79,3% trabalham direta ou indiretamente com a Educação Infantil, 10% com reforço escolar, 6,9% no Ensino Fundamental e 3,4% no Ensino Médio, o que pode ser visualizado no gráfico 5 abaixo:

**Gráfico 5: Níveis de atuação dos graduandos inseridos na educação**

**Fonte: Da própria autora**

Os graduandos que atuam no Ensino Fundamental e Médio, relataram ministrar as disciplinas de Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa, História e Matemática.

Com base nos dados apresentados anteriormente é possível perceber que a maioria dos graduandos em Pedagogia entrevistados são mulheres e brancas, possuem idade entre 20 e 24 anos e estão em sua primeira graduação, configurando um perfil de jovens estudantes da classe trabalhadora que, em sua maioria, não possuem atuação prévia na área de educação.

Na sequência será descrita a compreensão dos mesmos, tanto sobre o ensino de História nas séries iniciais, quanto o seu conhecimento e domínio de metodologias ativas a serem implementadas em sua prática profissional.

### **3.3 Atribuição de sentido às experiências formativas: a percepção dos graduandos em Pedagogia**

No que concerne à sua percepção sobre o ensino de História nas séries iniciais, os estudantes foram enfáticos em afirmar que: “É importante estudar os acontecimentos históricos para desenvolver uma consciência crítica do presente”, resposta apresentada por 93,3% dos graduandos em Pedagogia.

Ao mesmo tempo, é preocupante a resposta apresentada por 3,3% dos graduandos, que afirmaram que: “Os livros didáticos apresentam os fatos históricos de modo muito complexo, o que inviabiliza a sua aprendizagem”. Tal resposta denota a dificuldade de compreensão de como o contexto histórico e os acontecimentos históricos se sobrepõem. De modo efetivo, os antecedentes históricos dos povos, sociedades e distintos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais precisam ser compreendidos de modo adequado para que o tempo presente seja analisado pelos indivíduos.

Outros 3,3% dos entrevistados assinalaram a opção que afirma que: O estudo dos acontecimentos do passado não é tão relevante quanto o estudo dos acontecimentos dos presentes. O que remete à compreensão de que estes graduandos em Pedagogia não possuem a percepção de que a formação da consciência histórica demanda o aprofundamento em questões históricas relevantes para o grupo social que é alvo de análise ou estudo.

Materializa-se uma compreensão distorcida de que a realidade concreta das sociedades se constrói apenas com base nos acontecimentos presentes, sem que se reflita sobre os pressupostos construídos historicamente e que são determinantes para a perpetuação da desigualdade social, da ascensão de ditaduras, da corrupção e de modelos de preconceito, racismo e homofobias presentes na contemporaneidade no interior da sociedade brasileira.

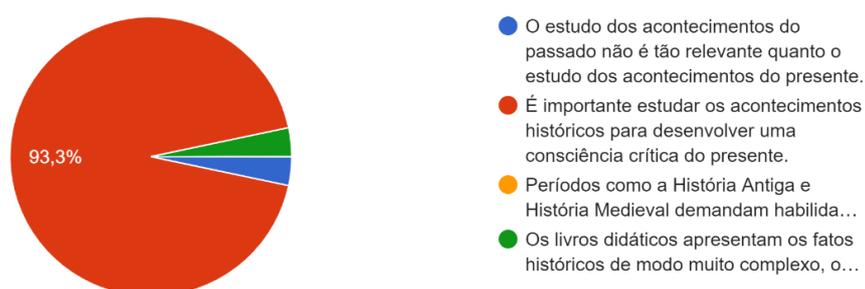
De acordo com Barom e Cerri (2012) ao agir no mundo o homem precisa interpretá-lo, não como um dado puro, mas à luz de suas memórias e experiências. De modo efetivo, a noção de consciência constitutiva, seja no interior ou fora do contexto escolar, oferece novo significado às pesquisas educacionais na direção da consideração das ideias dos alunos, como também as ideias das pessoas comuns de toda a sociedade,

destacando o modo como se interconectam seu passado. Deste modo, pode-se afirmar que os indivíduos, inseridos ou não em um ambiente de escolarização, precisam recorrer a determinada forma de atribuição de sentido ao agir no mundo, na intenção de satisfazer os seus interesses fundamentais.

Rüsen (2001) afirma que um agir humano nunca ocorre sem pressupostos, de modo que o obstáculo que se apresenta ao ensino da história constitui-se na necessidade de que os indivíduos se conscientizem sobre o passado, a fim de que ocorra efetiva orientação em relação ao futuro. Entende que é necessário que ocorra uma articulação da consciência histórica que pode partir da tradição, mas que não se fundamente apenas nela e que transcendendo os seus limites seja capaz de estruturar uma crítica das relações humanas e históricas.

Freire (2018) caracteriza o ato de ensinar como resultado de uma ação dialógica, pois apenas o diálogo pode fazer com que o ato de ensinar propicie ao aluno a criação dos meios necessários para pensar criticamente a sua realidade. De modo efetivo, é a percepção do espaço social que constrói a realidade do indivíduo. Para ele o diálogo se converte em uma exigência existencial, em que ocorre reflexão e ação que devem direcionados à mudança. O papel do docente, por meio do diálogo, é criar as condições necessárias para a emergência de novas ideias, polêmicas e comprometidas com a mudança.

### Gráfico 6: Percepção sobre o ensino de história nas séries iniciais no Brasi



Fonte: Da própria autora

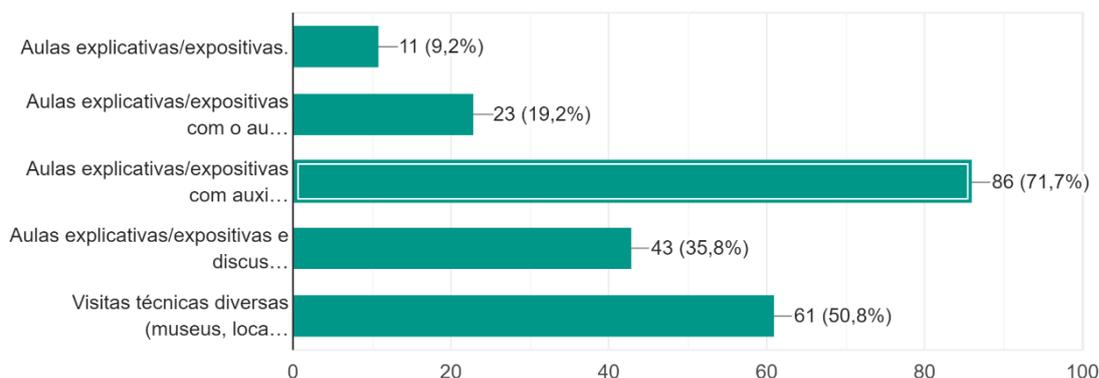
No que se refere à opção: “Períodos como a História Antiga e História Medieval demandam habilidades cognitivas complexas que não costumam ser dominadas antes da adolescência”, esta não foi assinalada por nenhum participante da pesquisa, o que possivelmente se deva ao fato de a maioria dos estudantes de graduação pouco

conheceram sobre estes períodos da história em um contexto global, tendo em vista a precariedade do ensino da disciplina ao longo do ensino médio e que acaba por gerar aos estudantes, grandes dificuldades de análise crítica da realidade posta ou até mesmo de perceber a relevância de disciplinas que fogem do eixo Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais.

Os graduandos foram questionados também sobre as metodologias de ensino que consideravam, à época da aplicação da entrevista semiestruturada, mais adequadas para o ensino de História, sendo orientados a assinalar até duas alternativas.

O gráfico 7, destaca as respostas apresentadas pelos discentes do curso de Pedagogia:

**Gráfico 7: Metodologias de ensino e o ensino de história**



**Fonte: Da própria autora**

Foram obtidas 224 marcações de opções de metodologias de ensino, fornecidas pelos 120 entrevistados. A opção: aulas explicativas/expositivas com auxílio de filmes, vídeos, documentários, foram mencionadas 86 vezes, por cerca de 71,7% dos entrevistados, o que denota a preferência ou o conhecimento de metodologias tradicionais. A alternativa: visitas técnicas diversas (museus, locais históricos, exposições) foi mencionada 61 vezes, por cerca de 50,8% dos graduandos em Pedagogia. Ressalte-se que as visitas externas constituem em um instrumento amplamente utilizado no contexto escolar. O que se questiona é se existe a adequada utilização delas, por meio de estratégias de integração das diferentes disciplinas durante e posteriormente à visita, em sala de aula.

As aulas explicativas/expositivas e discussão em sala de aulas, foram mencionadas 43 vezes, por cerca de 35,8% dos entrevistados. É importante compreender

que as aulas expositivas são de grande relevância para o aprendizado e podem ser acompanhadas pelas discussões em sala de aula, desde que embasadas em fundamentação teórica, o que pode ser fornecida, em parte, pelos livros didáticos atualizados. Nessa perspectiva, as aulas explicativas/expositivas com o auxílio de livro didático, foram especificadas 23 vezes, por 19,2% dos 120 entrevistados. Os dados refletem a compreensão restrita sobre a importância e a possibilidade de utilização do livro didático como instrumento eficiente e importante de ensino.

As aulas explicativas/expositivas foram indicadas como opção 11 vezes, por cerca de 9,2% dos graduandos em Pedagogia, dado que se materializa na percepção de que um número significativo dos futuros docentes, que atuarão nas séries iniciais, ainda compreende as aulas meramente expositivas como o principal recurso a ser utilizado.

De acordo com Vickery (2015) ao longo de décadas, o currículo direcionado aos anos iniciais da educação, pautou-se em uma aprendizagem passiva, sendo a criança entendida como uma folha em branca, que demandava que a estrutura escolar a preenchesse de informações por meio de uma determinada abordagem didática. Era raro que se incentivasse a criança a se tornar ativa no que concerne à própria aprendizagem, bem como ao desenvolvimento de sua cognição e metacognição, o que exige a adoção de uma Pedagogia que preconize o desenvolvimento das habilidades de pensamento.

Destaque-se que o desenvolvimento adequado das habilidades de pensamento deve se efetivar por meio de programas pensador de modo particular para o currículo normal ou de mudanças curriculares que criem possibilidades a serem exploradas em todas as disciplinas.

Nessa perspectiva, emergem as metodologias ativas, que se propõe a permitir que as crianças participem ativamente no pensamento e na aprendizagem de alta qualidade. No entanto, os conhecimentos professorais críticos são fundamentais para o sucesso dessas metodologias.

O próprio Dewey (1979) afirmava que a aprendizagem está diretamente ligada ao funcionamento do cérebro e que os alunos são instados a refletir sobre o processo de aprendizagem, a fim de garantir seu aprimoramento e a estruturação de uma educação experiencial.

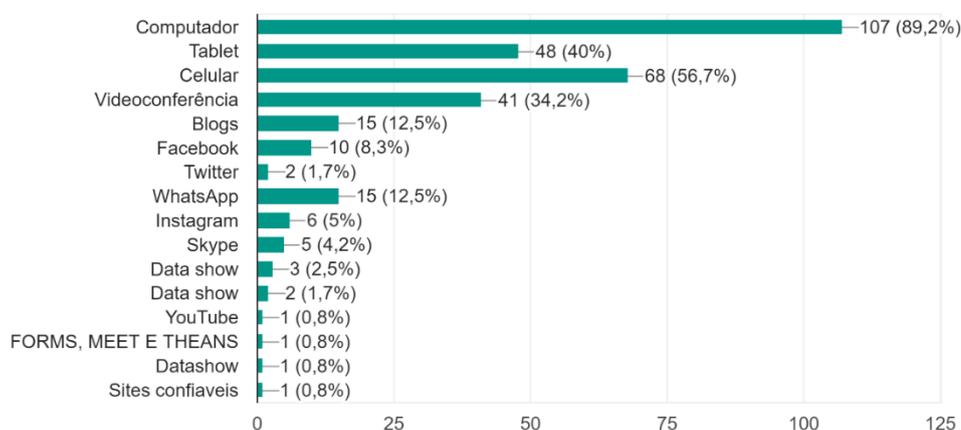
Nessa perspectiva, as metodologias ativas demandam uma modificação na organização pedagógica que envolve a estrutura física da escola garantindo acesso às tecnologias, bem como os modelos de atuação e relacionamento com as crianças e a comunidade envolvidos no contexto pedagógico.

As atividades organizadas com base em estratégias de metodologias ativas preconizam a existência de um ambiente intrigante, que apresente ludicidade, agradável, que seja capaz de estimular a criação, a colaboração e a interação. Cabe considerar a necessidade de repensar o conceito de escola, a inclusão de novas tecnologias que permitem o trabalho multidisciplinar, que inclua dispositivos móveis, software, aplicativos e redes sociais (DEBALD, 2020).

Nessa perspectiva, a utilização das diversas ferramentas digitais se constituiu em um questionamento apresentado aos graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista e a maioria dos entrevistados, 98,2% informaram que entendem que elas são importantes para o ensino de História e apenas 1,7% não acredita nos recursos digitais como fundamentais para o ensino de História.

No que se refere às modalidades de ferramentas digitais, foram apresentadas aos graduandos opções como: computador, tablet, celular, videoconferência, blogs, facebook, twitter, whatsapp, instagram e Skype e os entrevistados podiam assinalar quantas alternativas julgassem importantes. O gráfico 8 apresenta as opções nomeadas pelos graduandos:

**Gráfico 8: Ferramentas digitais utilizadas no ensino de história nas séries iniciais**



**Fonte: Da própria autora**

O computador ainda se constitui no recurso apontado como de maior relevância e que foi mencionado 107 vezes, seguido do celular e do tablet. A videoconferência é mencionada 41 vezes, o que se justifica em função da adoção do ensino remoto emergencial, em função da pandemia do Covid-19. Recursos de grande importância e amplamente valorizados e acessados pelos estudantes, como blogs, whatsapp, instagram, youtube e sites, são pouco mencionados pelos graduandos em Pedagogia em comparação

com os demais. Ou seja, ainda não há, no interior das grades do curso de Pedagogia, ênfase no uso de estratégias fundadas em recursos tecnológicos que estão à disposição de muitas crianças na mais tenra idade. Essa é uma dualidade contraditória, pois os processos formativos múltiplos devem chegar a esses graduandos.

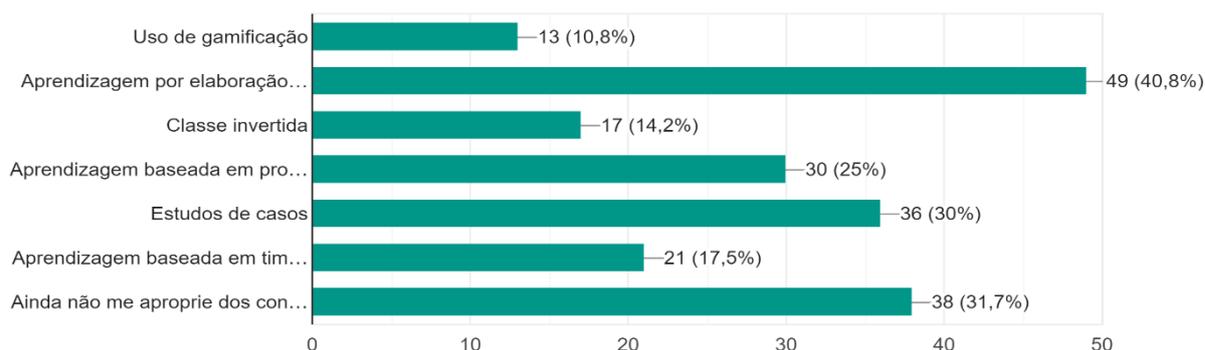
Ao aprender a utilizar os referidos recursos de forma adequada, o docente contribui para a formação de alunado crítico e capaz de pensar a sociedade em consonância com suas singularidades e pluralidades, conhecendo a necessidade de participação política, minimização dos gargalos sociais, das desigualdades econômicas e dos preconceitos enraizados na sociedade brasileira.

O gráfico 9 apresenta os dados referentes ao domínio dos graduandos em Pedagogia quanto ao uso de metodologias ativas. Eles foram questionados sobre quais metodologias utilizariam caso estivessem atuando em sala de aula e é importante compreender que tem se verificado, na contemporaneidade, a intensificação do processo de expansão do uso social das tecnologias digitais de informação, bem como de comunicação, tendo como meio, os mais distintos dispositivos conectados à internet, que podem ser acessados em qualquer local e para diferentes finalidades. Tais eventos, acarretaram modificações no contexto social, diminuição das fronteiras físicas e maior uso de metodologias de ensino em rede. É possível compreender ainda, as dualidades destas tecnologias, que sob a égide capitalista se utilizam de dispositivos para dataficação e as subjetividades facializadas são reajustadas para controle econômico e vigilância das relações sociais. Nessa perspectiva é fundamental compreender o papel dos profissionais da educação para mediar esses universos tão amplos a nossa disposição.

Bacich e Moran (2018) afirmam que a aprendizagem que se efetiva por meio da transmissão é relevante, mas que a aprendizagem pautada em questionamento e experimentação é fundamental para que se materialize uma dinâmica mais ampla e profunda.

Ao observar os dados apresentados pelo gráfico 9, é possível perceber que os graduandos em Pedagogia mencionam como estratégia fundamental, destacada por 49 entrevistados, a aprendizagem por elaboração de projetos, sendo que 38 graduandos alegam não terem se apropriado das estratégias das metodologias ativas. Na sequência são mencionadas em 36 entrevistas semiestruturadas, os estudos de caso e em 30 entrevistas é citada a aprendizagem baseada em problemas. Com 21 menções está a aprendizagem baseada em times ou pares, com 17 a classe invertida e por fim é citado o uso da gamificação, por 13 entrevistados.

### Gráfico 9: Metodologias ativas destacadas pelos graduandos em Pedagogia como possibilidades de aplicação em sala de aula



Fonte: Própria autora

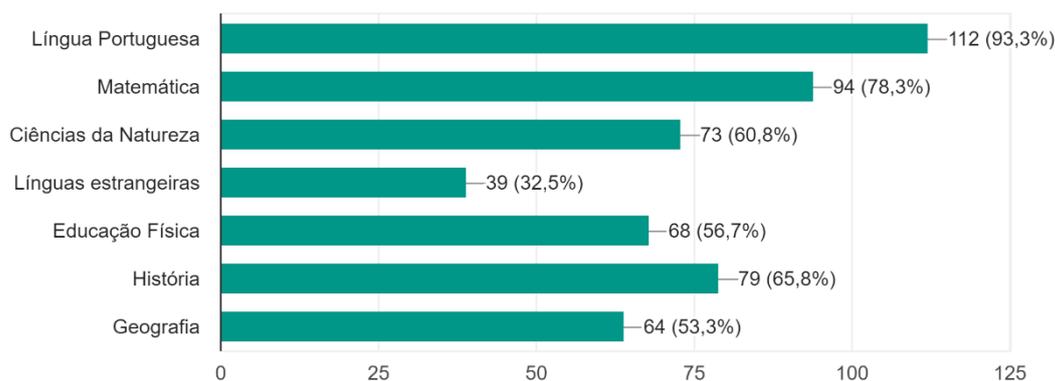
A análise dos dados mostra um conhecimento restrito das metodologias ativas de ensino ou total desconhecimento sobre a temática, o que leva à compreensão de que não são preconizadas na formação discente, como um conjunto de elementos curriculares ou até mesmo de práticas importantes para o ensino nas séries iniciais.

Os graduandos foram questionados também quanto às disciplinas que consideram de maior relevância para a sua futura atuação docente.

O gráfico 10 permite visualizar as disciplinas consideradas de maior relevância para desenvolvimento infantil de acordo com os graduandos em Pedagogia entrevistados. Cada um dos graduandos foi convidado a categorizar por ordem de importância, em que a designação 1 deveria ser atribuída ao mais importante e a designação 7 para a disciplina considerada de menor importância.

De modo geral, as disciplinas apontadas como de maior importância foram Língua Portuguesa, História e Matemática. As consideradas de média importância foram Línguas Estrangeiras, Geografia e Ciências da Natureza, sendo que as consideradas de baixa relevância para o ensino nas séries iniciais foram: Línguas Estrangeiras, Educação Física e Geografia.

### Gráfico 10: Disciplinas consideradas de maior relevância para desenvolvimento infantil



Fonte: Própria autora

A análise das respostas mostrou que 112 entrevistados (cerca de 93,3%) apontou a Língua Portuguesa como a disciplina de maior importância para o desenvolvimento infantil, 94 entrevistados (78,3%) destacou a Matemática como a segunda disciplina de maior relevância e em terceiro lugar é mencionada a disciplina de História, por 79 entrevistados (65,8%). Na sequência, em quarto lugar, por 73 graduandos (60,8%) é mencionada a disciplina de Ciências da Natureza. Como a quinta, sexta e sétima disciplinas citadas em grau de importância pelos graduandos em Pedagogia, são mencionadas respectivamente, Educação Física: 68 graduandos (56,7%), Geografia: 64 (53,3%) e Línguas Estrangeiras: 39 (32,5%).

Os dados denotam que existe uma compreensão predominante entre os graduandos de que o domínio da Língua Portuguesa é essencial para o desenvolvimento infantil, assim como a apreensão de princípios básicos da Matemática. O fato de a História aparece como a terceira disciplina mais mencionada pelo graduandos, justifica-se em função da democratização do acesso à informação propiciado pelas mídias eletrônicas, que não são compostas apenas por *fake news*, mas que também se apresentam como meio fundamental de informação para as diferentes faixas etárias, ao reunirem jornais, revistas, blogs e canais, que oferecem discussão crítica e verossímil sobre o funcionamento da sociedade, as estruturas sociais e suas conexões com o tempo histórico.

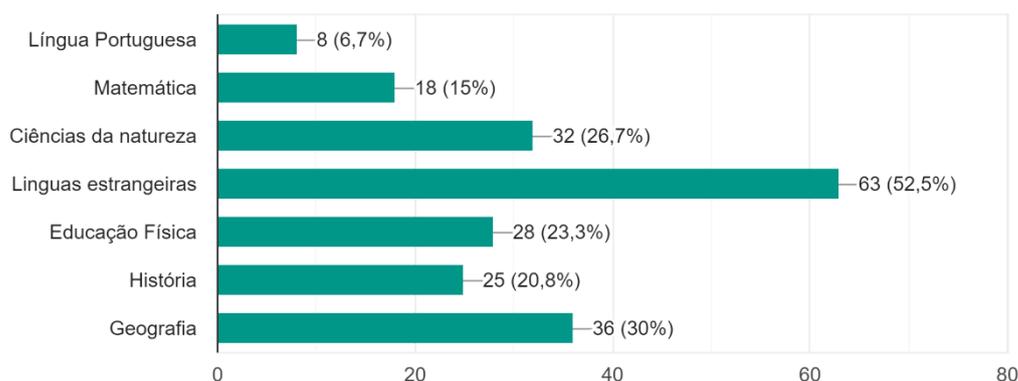
Rüsen (2012) conceitua a consciência histórica como a aprendizagem histórica que se materializa nos níveis fundamental e básico do que ele denomina de trabalho de memória necessário para o exercício da vida prática. Destaca ainda que a narrativa histórica deve ser entendida como um processo de aprendizagem, que materializa de duas maneiras distintas. Em primeira instância existe a necessidade de superar um gargalo na

orientação da vida prática que é constituída por uma série discordâncias no que concerne à experiência temporal e as intenções temporais que a ela se relacionam de algum modo. Rüsen (2012) menciona também a questão das divergências temporais entre presente e o passado, na perspectiva em que entende que a consciência histórica se constrói na vida prática, pois, emerge das necessidades de orientação no presente, sendo satisfeitas por meio do conhecimento histórico organizado que ocorre a partir da experiência com o presente.

Caramez (2014) afirma que a aprendizagem histórica emerge com o intuito de minimizar deficiências na orientação temporal, assim como da vida prática, que não se restringem aos ambientes de escolarização. Materializa-se em consonância com o tempo histórico, de modo experiencial. A partir do tempo presente ou do passado, tal relação se materializa de modo a propiciar que essa relação garanta a estruturação de perspectivas futuras e atenda às carências de orientação. Ou seja, a aprendizagem se efetiva ao longo da existência, conforme vão sendo desenvolvidas as competências de interpretação dos acontecimentos vivenciados.

Os gráficos 11 e 12 são complementares ao gráfico 10, já que questionam os graduandos sobre as disciplinas que consideram de média e menor importância para o desenvolvimento infantil. Observa-se que em uma formação integradora não é salutar uma hierarquia de disciplinas, uma vez que são conhecimentos produzidos pela humanidade e que estão a nossa disposição para o bem viver.

### **Gráfico 11: Disciplinas consideradas de média importância pelos graduandos em Pedagogia**



**Fonte: Própria autora**

As quatro disciplinas destacadas como de média importância para o desenvolvimento infantil foram, respectivamente: Línguas Estrangeiras (52,5%),

Geografia (30%), Ciências da Natureza (26,7%) e Educação Física (23,3%). As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são pouco mencionadas e a disciplina de História é mencionada como de média relevância por 20,8% dos entrevistados.

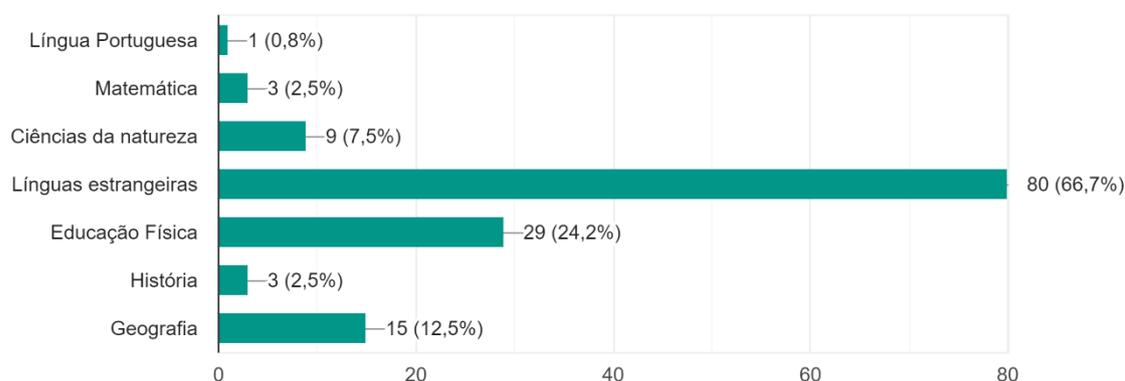
De modo preponderante, as Línguas Estrangeiras são mencionadas como não devendo se constituir em elemento central no processo de aprendizagem nas séries iniciais. Rocha (2007) afirma que o desenvolvimento de habilidades linguísticas não representa o aspecto central do ensino de Línguas Estrangeiras, devendo ser considerado o seu papel formador e de desenvolvimento da competência intercultural e da consciência metacognitiva dos alunos, o que justifica a sua relevância. Além disso, o conhecimento de uma Língua Estrangeira, gera ao aluno a possibilidade de transcender sua etnocentricidade, fortalecendo a percepção de um mundo plural e da construção de atitudes positivas frente às diferenças e uma possibilidade intercultural.

Oliveira (2020) corrobora tal compreensão ao afirmar que que na primeira infância, a facilidade de aprendizado é maior e as crianças são capazes de utilizar a língua materna e a língua estrangeira aprendendo, se comunicando e firmando laços culturais e sociais. Ou seja, quando a criança é inserida em um meio social no qual duas ou mais línguas são difundidas, o seu potencial e flexibilidade, lhe proporciona a possibilidade de se adaptar com maior facilidade. Nessa perspectiva, as práticas de sala de aula se constituem no ambiente adequado para o desenvolvimento do aprendizado de uma Língua Estrangeira, como o inglês, por exemplo.

Tal compreensão da importância das Línguas Estrangeiras, não é uma realidade presente na reflexão dos graduandos em Pedagogia, o que expõe uma compreensão equivocada da mesma por parte da sociedade e a ausência de uma discussão sobre a temática na grade curricular do curso. As salas de aula superlotadas e a fragilidade da formação dos docentes de Línguas Estrangeiras, notadamente o inglês e o espanhol, nas escolas brasileiras, pode justificar a descrença generalizada que existe em relação à sua importância para o aprendizado nas séries iniciais.

As reflexões apresentadas anteriormente são reforçadas pelos dados identificados no gráfico 12 e que trata das disciplinas consideradas de baixa importância para os graduandos em Pedagogia.

## Gráfico 12: Disciplinas consideradas de baixa importância pelos graduandos em Pedagogia



Fonte: Própria autora

Como resposta ao questionamento sobre as disciplinas consideradas de menor relevância para o desenvolvimento infantil, a disciplina de Línguas Estrangeiras foi mencionada por 66,7% dos entrevistados, seguida da disciplina de Educação Física, com 24,2% e Geografia, mencionada por 12,5% dos graduandos entrevistados.

A disciplina de Educação Física, possui uma importância fundamental no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades motoras das crianças que ingressam nas séries iniciais e assim o permanece para todas as gerações. A consciência histórica em relação ao corpo deve ser tema a ser discutido por estes graduandos.

Cumprir mencionar que a disciplina de Educação Física faz uso da fisiologia, da biomecânica, de conhecimentos acerca do desenvolvimento motor e do corpo humano, com o intuito de aumentar o acervo motor e a consciência corporal, respeitando as expectativas motoras do desenvolvimento humano, contribuindo dessa forma, para o desenvolvimento integral do aluno.

De acordo com Caetano, Silveira e Gobbi (2005) a criança passa por um conjunto de mudanças relacionadas à idade, que acabam por alterar a sua relação com o ambiente e o aprendizado de tarefas diversas, sendo que movimento se apresenta e se aprimora, ao longo dos anos. Podem ser verificadas modificações de natureza quantitativa, como aumento na estatura, no peso corporal, assim como as mudanças de ordem qualitativa, como aquisição e melhoria de funções, denominadas de desenvolvimento e que, em conjunto, impactam no aprendizado escolar e no desenvolvimento global da criança.

O gráfico 13 identifica o posicionamento dos graduandos em Pedagogia sobre a realização de projetos integrados entre disciplinas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

**Gráfico 13: Realização de projetos integrados entre disciplinas**



**Fonte: Própria autora**

Foram obtidas 118 respostas, em que 73,7% dos entrevistados afirmaram que se constitui em uma prática que pode auxiliar a aprendizagem, outros 17,8% entendem que é fundamento da aprendizagem escolar e 8,5% dos entrevistados ressaltam que pode ser utilizada, mas não em todas as disciplinas.

Na sequência, os graduandos foram questionados se acreditavam que os educadores podem interferir na consciência histórica que existe entre seus alunos, proporcionando novas possibilidades de orientação, de modo que os alunos sejam capazes de melhor compreender o contexto histórico, econômico, social e cultural atual. Diante do questionamento, 95% afirmaram que sim e 5% entendem que tal interferência não está presente no contexto escolar.

Foi solicitado ainda aos graduandos, que apontassem razões capazes de justificar a sua resposta. Um total de 70 entrevistados apontaram o professor como responsável por mediar o processo de aprendizagem e pelo desenvolvimento da consciência histórica sobre a realidade social em que estão inseridos. Pode-se destacar as afirmações apresentadas na sequência: “O modo de pensar do educador, assim como a metodologia utilizada pelo mesmo, poderá influenciar e ampliar o pensamento de seu aluno, facilitando sua compreensão.”

Esta afirmação destaca a pertinência de se oferecer nos cursos de formação de educadores, o conteúdo teórico, mas também as experiências necessárias para que o

futuro educador se encontre preparado para lidar com a disciplina de história no âmbito da aprendizagem escolar. A fala deixa claro que esta também é uma expectativa dos graduandos.

Outro entrevistado mencionou que “O educador é o mediador, a reflexão, a compreensão e a interpretação fazem parte do seu papel como mestre libertador.” Essa colocação, atribui ao educador o papel de responsável por mediar e apoiar a compreensão e interpretação da realidade em que estão inseridos os educandos. Nessa perspectiva, os graduandos em Pedagogia entender a importância fundamental que o educador possui junto à criança, o que se coloca em questionamento, nesta pesquisa, é se possuem os instrumentos teóricos e práticos necessários para oferecer aos seus futuros alunos tal possibilidade de intelecção da realidade posta na sociedade em que está inserido.

Outros três entrevistados, apesar de afirmarem que sim, não justificaram suas respostas. Há uma colocação de importância fundamental de uma aluna que está matriculada no segundo semestre do curso: “Como aluna do primeiro ano, apenas uma professora que deixou claro sua interferência na consciência histórica. Durante o semestre nos ensinou Paulo Freire.”

Tendo em vista que a entrevista semiestruturada foi aplicada no início de dezembro de 2020, em período de encerramento do ano letivo, pode-se abstrair que o conhecimento do contexto histórico ou da importância da mesma para a compreensão da realidade não se constitui em parte da formação dos graduandos, vista que a grade do primeiro semestre contempla a disciplina de Estudos de História, além de Sociologia e Antropologia da Educação e a do segundo semestre inclui Sociologia e Antropologia II.

A primeira disciplina é essencial para o conhecimento dos graduandos em Pedagogia acerca da relevância da disciplina de história para o desenvolvimento da aprendizagem, ainda que nas séries iniciais a mesma seja apresentada de modo lúdico, por meio de estratégias diversas, como a música, o desenho, o teatro, fantoches e as brincadeiras. A Sociologia e a Antropologia, apresentada aos estudantes de Pedagogia, no primeiro e segundo semestre, são apoio fundamental para o entendimento dos processos de constituição dos grupos sociais, assim como de sua organização e estrutura atuais. O fato de apenas uma entrevista mencionar que apenas uma professora, e, no segundo semestre, ter mencionado a relevância do desenvolvimento da consciência histórica, remete à noção de que ao longo de seu processo de formação, esta não se constitui em uma questão amplamente apresentada aos graduandos, o que os impossibilita

de dominar as os conteúdos e estratégias necessárias para o trabalho a ser desenvolvido na prática escolar.

Cumprir mencionar a afirmação: “Sinto que os professores estão cada vez mais despreparados.” Apesar de não refletir uma colocação da maioria dos entrevistados, a afirmação expõe as fragilidades do processo de formação e atualização dos docentes responsáveis pela inserção de crianças no contexto educacional.

Na sequência foram organizadas no quadro 1, respostas selecionadas, apresentadas pelos graduandos que explicitam sua compreensão sobre o papel do professor como mediador do processo de desenvolvimento da consciência histórica.

**Quadro 1: Principais justificativas dos graduandos sobre a importância do papel do docente<sup>2</sup>**

1. Explanado o assunto de forma que os alunos participem com suas experiências.
2. Sim, pois com esses contextos o ensino para o aluno se tornar um bom aprendiz, profissional
3. Acredito que quanto maior o conhecimento transmitido para o aluno, maior será sua aprendizagem.
4. Porque as vezes a criança ou o adolescente vem de uma família onde os pais são totalmente ignorantes em relação a certos assuntos e o professor por sua vez deve expandir a mente deste aluno e mostrar para ele a realidade em sua volta.
5. Um bom educador é aquele que transmite novos conhecimento, mostra diversas culturas, histórias importantes que somaram para ele estar aqui hoje.
6. Quanto mais portas abrir para eles, mais chances (novos métodos que se encaixam no quadro da criança moderna podem fazer com que se identifiquem mais, tenham mais interesse)
7. Proporcionar mais informações vai fazer com que o aluno entenda a relação atual com o seu aprendizado já construído nesse contexto histórico.
8. Os professores podem com seus ensinamentos, incentivar os alunos desenvolver a criticidade, criatividade, pensamento.
9. A participação do professor na vida do aluno é fundamental.
10. Ainda não consegui compreender se realmente os educadores têm interferência na consciência histórica.
11. Não acredito que os educadores podem interferirem na consciência histórica.

Fonte: Da própria autora

<sup>2</sup> As respostas foram transcritas da mesma forma que apresentadas pelos discentes, incluindo erros gramaticais.

O quadro também expõe as fragilidades no domínio da língua escrita demonstrada pelos graduandos, que estão em fase de formação para assumir o protagonismo na formação das crianças, nas séries iniciais em diferentes contextos educacionais. Foram entrevistados alunos do primeiro ao quarto ano, divididos em oito semestres letivos, sendo que as fragilidades no domínio da Língua Portuguesa são recorrentes em várias respostas, o que expõe a compreensão de que há formandos que ingressarão no mercado de trabalho em 2021 com as referidas fragilidades formativas.

Cumprir mencionar ainda a questão do escasso domínio de conceitos teóricos básicos sobre economia, política, cidadania e direitos, o que fica latente com as respostas, destacadas no quadro, já que explicitam a importância do docente para o desenvolvimento da consciência histórica, mas não conseguem argumentar sobre as razões ou como esta importância se manifesta na prática docente cotidianamente. As justificativas apresentadas se resumem a repetir o que foi apresentado no texto da pergunta ou a reproduzir colocações do senso comum que colocam os pais como ignorantes ou o professor como único detentor do conhecimento. Não são mencionadas questões como o papel do docente na construção do pensamento político ou da compreensão de direitos fundamentais, tampouco das modificações na estrutura social.

As justificativas 10 e 11, referenciadas no quadro, despertam a atenção por afirmarem, respectivamente, que não conseguiu compreender a relevância do professor no desenvolvimento histórico e que entendem que o docente não tem relevância nesse processo.

A justificativa apresentada na sequência e que não está referenciada no quadro anterior, coloca o professor na posição de protagonista:

O professor ao mostrar sua perspectiva em relação a um determinado assunto, pode mudar a forma de pensar do aluno, fazendo ele pensar de modo amplo levando o mesmo a compreender a realidade social e histórica de sua cultura.

Entretanto, é fundamental compreender que para se tornar mediador do processo de construção da consciência histórica, é necessário que o docente tenha recebido, ao longo de seu próprio processo de formação, subsídios para a adequada compreensão da estrutura e demais configurações da sociedade, o que se percebe pelas diferentes respostas apresentadas pelos graduandos, ao longo da entrevista semiestruturada. Ao contrário, é latente a dificuldade em colocar um posicionamento crítico e condizente com a realidade posta no sistema educacional brasileiro.

O apontamento apresentado na sequência por um graduando, explicita tal questão:

Muitas vezes os fatos históricos são apresentados em concepções e pontos de vistas que desconsideram diversos contextos relevantes a formação de opinião sobre os fatos, cabe ao educador estimular a interpretação dos fatos, apresentando diversos pontos de vista e reflexões sobre as consequências dos fatos apresentados.

A inadequada ou incompleta formação dos graduandos, ao longo dos quatro anos de estudo, pode levar à uma dificuldade, quando docentes nas séries iniciais, em oferecer às crianças os subsídios necessários para a correta interpretação e compreensão dos acontecimentos históricos. As crianças ingressam no processo de escolarização, em geral, acostumadas com a visão genérica e simplista da realidade histórica, demandando, de fato, que sejam estimulados a interpretar e refletir sobre os acontecimentos históricos, com base em distintas perspectivas.

Nesse contexto, emerge a relevância fundamental de que a formação universitária, no curso de Pedagogia contemple a compreensão de autores e escolas de pensamento que tratem de Sociologia, Antropologia, Filosofia, Política e Sociedade, como disciplinas e temáticas essenciais para a construção de um pensamento sólido entre os novos educadores, que os acompanharão durante sua trajetória na educação básica.

Os graduandos foram questionados sobre as razões de se ensinar História e se existe uma relação entre História e cotidiano. Um dos graduandos é bastante categórico ao afirmar: “Todos temos uma história a contar.”

A afirmação do graduando destaca a importância de inserir o aluno no contexto histórico, ou seja, apresentar ao mesmo, a noção de que é parte integrante das modificações que ocorrem no contexto social, cultural, econômico e político e que o corpo social possui um papel fundamental nesse processo.

Destaque-se também afirmação apresentada na sequência:

História é uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo. Ela investiga o que os homens fizeram, pensaram e sentiram enquanto seres sociais. Nesse sentido, o conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser que constrói seu tempo.

Segundo a mesma, as investigações que são realizadas pela História, enquanto ciência, são essenciais de tornarem-se de conhecimento geral dos educandos, pois possibilitam que o indivíduo se sinta parte da sociedade e compreenda a sua realidade. É bastante recorrente, a compreensão de que o indivíduo é um sujeito histórico e, deste modo, responsável pela construção da própria História.

A colocação abaixo destaca o estudo da História como a possibilidade de compreender a evolução humana, de modo conhecer os acontecimentos que influenciaram o momento atual:

Para que o aluno entenda a evolução que ocorreu no decorrer dos anos, além dos fatos que influenciaram a atual época em que vivemos. Sem dúvidas existe uma relação, pois a história relata o cotidiano de antigas gerações, assim como acontecimentos de nossa geração tornarão temas históricos.

Além disso, explicita o protagonismo das presentes gerações, na estruturação de projetos históricos. São os atores sociais, que no contexto atual, são responsáveis pelos fenômenos históricos, pelas mudanças e retrocessos. É se suma importância que graduandos em Pedagogia, que atuarão prioritariamente nas séries iniciais reflitam sobre a relevância do aprendizado de História e os meios de se desenvolver a consciência histórica.

É unânime a percepção dos graduandos em Pedagogia de que é preciso conhecer o passado dos povos para compreensão dos processos civilizatórios, o que é reforçado pela colocação apresentada abaixo:

Ensinar história faz que os alunos compreendam o contexto histórico, cultural, econômico e social desde o seu princípio. E faz com que se forme indivíduos críticos em relação a sociedade atual. Existe sim relação entre história e cotidiano, pois a história nos permite entender coisas cotidianas e comuns como a cultura, meio social, etc.

Através da compreensão da História dos povos, das lutas e processos históricos, é possível compreender a realidade concreta da sociedade em que estamos inseridos. O cotidiano é resultado dos fatos passados e responsável pela configuração do que será ensinado para as gerações futuras.

O quadro 2, na sequência apresenta as colocações selecionadas dos graduandos, que explicitam em suas falas, a sua compreensão acerca da relação entre a História e o cotidiano.

### Quadro 2: Relação entre História e cotidiano

Para um aprendizado bem melhor do que foi e de como o mundo está hoje, é importante conhecer os acontecimentos já existentes no mundo.
As crianças tendo contato com o ensino de história desde cedo aprende a ser questionador dos conceitos expostos e criador de opiniões, levando-o a entender que o passado e o presente estão inteiramente ligados.
Por que com a história ficaremos por dentro de tudo que precisamos, e para inspirarmos um pouco, sim existem relação na história no nosso cotidiano
Para compreender melhor a antiguidade, o passado e ter uma boa comparação com os dias atuais.
Ensinar e aprender história é saber ser crítico na sociedade em que estamos inseridos
Ensinar história é importante para a criança entender como o mundo evoluiu significativamente e que precisamos saber como eram as coisas pra termos noção do mundo que estamos vivendo.
A história é o reflexo do passado para o presente. O ensino da história é importante pois conta a história do nosso país, como surgiu alguma coisa e porque surgiu. Sem a história o ser humano ia viver superficialmente, sem saber o fundamento de nada.
Ao estudar sobre o passado poderemos entender como chegamos neste momento, e podemos desenvolver possibilidades de mudança
Essa relação possibilita o aluno a contextualizar essa vivência individual a uma história coletiva.
Nós somos uma história, temos uma origem e vivência pessoal que não pode ser apagada, seríamos vazios se não pudermos representar quem somos verdadeiramente. Cada um tem a sua e juntos vivemos em sociedade interagindo história e escrevendo cada um o seu próprio livro, isto é liberdade.
Porque cada um tem uma crença uma cultura e ter conhecimento sobre o que já aconteceu, perceber a diferença entre o passado e atualmente é muito importante para que o aluno entenda que todos somos diferentes e que temos nossa própria história.

**Fonte: Da própria autora**

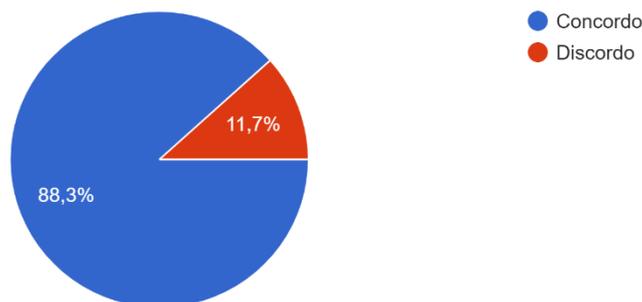
As respostas dos graduandos em Pedagogia são enfáticas em reforçar a relação direta que existe entre a História, a construção dos conceitos históricos e o cotidiano, de modo que compreender que a criticidade e as mudanças passam pelo desenvolvimento da consciência histórica.

De acordo com Rüssen (2009) a consciência histórica, possui uma forma temporal da memória ou rememoração histórica, que se refere ao modo de ser do memorável. É sempre lembrado como algo real, algo que realmente aconteceu assim; representa uma parte da articulação da experiência na interpretação do tempo. Mas, ao mesmo tempo, graças à capacidade e ação de lembrança da consciência histórica, essa experiência do passado é carregada de significado para o presente. A realização da memória histórica

pela consciência histórica é uma síntese peculiar do empírico e do normativo, de fatos e valores, em torno da experiência e do significado.

Rüssen (2009) entende que a consciência histórica sintetiza a experiência temporal que vem do passado com a expectativa temporal que se abre para o futuro. Aqui está a razão material para a indecisão peculiar do conhecimento histórico entre a objetividade neutra, de um lado, e a dotação de significado ou a determinação do sentido do valor, de outro. Se esta descrição da lembrança histórica (que sempre é realizada por meio da consciência histórica) estiver correta, é óbvio perguntar se há uma operação mental específica correspondente, ou um complexo identificável de operações mentais sistematicamente relacionadas, que produzem essa mistura de os tempos e essa determinação, ao mesmo tempo, empírica e normativa de conteúdos.

**Gráfico 14: O contato em ambiente escolar como a mais importante forma de se vivenciar o processo de aquisição da consciência histórica**



**Fonte: Da própria autora**

Das 120 respostas apresentadas pelos graduandos, 14 discordaram da afirmação, representando 11,7% do total. De acordo com o gráfico, 88,3% dos entrevistados concordam que o contato em ambiente escolar é a mais importante forma de se vivenciar o processo de aquisição da consciência histórica. Para justificar suas afirmações, os graduandos mencionam afirmações como:

### Quadro 3: Justificativas para relevância do ambiente escolar para a aprendizagem de História

As relações históricas também estão presentes em sala de aula.
Livros, vídeos, documentários, aulas práticas, fazem com que o aluno tenha a imaginação, a interpretação do ambiente histórico.
O aluno aprende mais sobre o passado e percebe que ele está mais presente no nosso cotidiano do que imaginamos.
É importante a convivência em sala de aula para esse processo, pois tem o contato com diversas histórias culturais diferentes de cada indivíduo que enriquece essa consciência histórica de cada um.
Ao estarmos cotidianamente na escola, todos os dias, estamos construindo o saber histórico.
Pois se convive com pessoas diversas, culturas diversas.
Estar no ambiente escolar é propício para a o processo de aprendizagem da História.

**Fonte: Da própria autora**

Todos externalizam em suas respostas que o ambiente escolar e a presença de professores são essenciais para a aquisição da consciência histórica. Deixam claro que este é um ambiente rico de experiências e estímulos para que se reflita sobre a própria história, estimulando o contato com diferentes culturas e saberes e experiências históricas, sejam da própria comunidade, família, de povos antigos ou dos processos civilizatórios de diferentes povos e temporalidades.

Dentre os graduandos que discordaram da afirmação, merece destaque a colocação que salienta que a escola não é o único espaço de aquisição da consciência histórica e que as ferramentas digitais contribuem sobremaneira para tal processo. “Não, pois os alunos conseguem realizar esse processo fora da escola também (principalmente nessa nova era digital, onde é possível ter muitas informações) e é tão importante quanto o aprendizado da escola.”

Em outra assertiva contrária, a argumentação passa pela habilidade do/a professor/a em estimular o processo de aquisição da consciência histórica e relevância do capital cultural da família, é a grande responsável por introduzir a criança nesse universo, despertando a sua consciência histórica, por meio do conhecimento de sua história pessoal, familiar, comunitária e dos agenciamentos e solidariedades nestes âmbitos.

Há outros ambientes que podem adquirir essa consciência histórica, vai de cada professor. Porque mesmo que o aluno não vá a escola ele já conhece a história de seus avós contam e assim sucessivamente a escola irá acrescentar outros pontos importantes.

De fato, pode-se explicitar que o conjunto de imagens e ideias, que estruturam a visão do passado de uma sociedade repercute no contexto atual, mas não resulta exclusivamente, das contribuições de historiadores profissionais ou acadêmicos, na criação, difusão e recepção dessas representações do passado, a cultura popular, o cinema, a televisão, a internet e sim a família têm grande relevância nesse processo.

Cumprе ressaltar:

La 'cultura histórica' sería así esa esfera o parte de la percepción, de la interpretación, de la orientación y del establecimiento de una finalidad, que toma el tiempo como factor determinante de la vida humana. El tiempo es experimentado e interpretado, y la actividad y el padecimiento humanos son orientados en el marco del transcurso del tiempo, y se señalan sus finalidades de acuerdo a su extensión temporal (RÚSEN, 2009, p. 6).

É importante compreender que a cultura histórica nunca é um sistema granítico de representação do passado. É um processo dinâmico de diálogo social, por meio do qual as interpretações do passado são disseminadas, negociadas e discutidas.

A cultura histórica de uma sociedade engloba múltiplas narrativas e diferentes abordagens, que lutam para se impor socialmente. Os debates sociais sobre o passado são altamente relevantes, pois não envolvem um simples conhecimento acadêmico da história, mas sim a autocompreensão da comunidade no presente e sua projeção no futuro. Examinar a negociação social sobre o passado leva à compreensão dos dilemas sociais do presente e revela quais são os problemas axiológicos e políticos presentes no espaço público. A história é a arena em que a identidade presente e futura da comunidade é debatida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços da tecnologia, dos recursos digitais, a emergência e popularização das redes sociais e das plataformas de comunicação, têm refletido em modificações nas metodologias de ensino nas instituições escolares. Geralmente essas metodologias são de maior alcance via redes, mas algumas podem ser aplicadas sem o uso de mídias digitais.

Ressalte-se que grande parte dos alunos brasileiros tem acesso restrito às mídias digitais, tendo em vista a dificuldade de acesso à internet e aos recursos tecnológicos necessários e eficazes para tal. O contexto pandêmico visibilizou essas diferenças digitais. Mas na ambiência escolar esse acesso pode ser garantido e ampliado para o uso dessas metodologias.

O Brasil é um país marcado por disparidades socioeconômicas e culturais, que também estão presentes no contexto escolar, de modo que os recursos tecnológicos, materiais e humanos necessários para o uso de estratégias de aprendizagem ativa, nem sempre existem, o que não invalida a proposta de se garantir que sejam implementadas nos locais em que os investimentos públicos alcançaram a compreensão da importância de se investir em expansão das possibilidades de aprendizagem.

A aprendizagem envolve um amplo e complicado acervo de processos, devendo, deste modo, incluir as condições capazes de influenciar os mesmos. Nessa perspectiva, emerge a relevância de se considerar, no contexto escolar, a associação das metodologias ativas às práticas rotineiramente utilizadas, a fim de potencializar a existência de outras condições propícias à aprendizagem.

De modo efetivo, as inovações incorporadas nos últimos dez anos à educação nacional, pautadas no aporte tecnológico e em estratégias educativas experimentais e práticas, facilitaram o acesso às informações e resultaram em um espaço de aprendizagem mais dinâmico.

Ao avançar na proposição de procedimentos capazes de alcançar de modo atrativo o estudante, este começa a perceber o nexos existente entre os conteúdos escolares, a resolução dos problemas cotidianos e o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes.

É possível compreender que a proposta das metodologias ativas é a integração dos estudantes na aprendizagem, de modo flexível, interligado e híbrido. Não existe outro modo de acesso ao conhecimento, que não preconize a interação e identificação do sujeito

com o processo de aprendizagem, que não pode ser mecânico e fundado na transmissão passiva de conteúdo.

Ao longo do trabalho foram mencionadas como possibilidade de aplicação no contexto educacional de estratégias de aprendizagem ativas, tais como a utilização da gamificação, da aprendizagem por elaboração de projetos (PBL), da classe invertida, da aprendizagem baseada em problema e dos estudos de casos, que segundo os recortes teóricos discutidos, têm se mostrado de grande relevância no contexto acadêmico, gerando resultados positivos para crianças, adolescentes e adultos.

As metodologias ativas de aprendizagem podem se fazer presentes em atividades próprias dos diferentes conteúdos das disciplinas escolares. Entretanto, se optou, neste texto, por colocar a disciplina de História como protagonista da pesquisa empírica que demanda conhecimento e reflexão crítica sobre o passado, o tempo presente e perspectivas futuras para a sociedade brasileira, por meio do desenvolvimento da consciência histórica.

Pensar e repensar de modo crítico a realidade histórica é de suma relevância para que o/a educando/a possa se reconhecer com sujeito integrante dos processos sociais, econômicos, culturais e políticas que abarcam a sociedade contemporânea, apto à proposição de mudanças, o que se materializa na proposta fundante de Jörn Rüsen.

A reflexão pautada na crítica social e política no contexto educacional é igualmente temática desenvolvida por Paulo Freire, que defende, em seu método mundialmente conhecido, a necessidade de participação do educando em seu processo de aprendizagem. Preconiza a necessidade de conduzir o aprendiz para abandonar sua posição de alienado para a de cidadão e cidadã capaz de compreender e agir sobre a sua realidade, por meio da busca pelo conhecimento.

Os referenciais teóricos de Paulo Freire e Jörn Rüsen, foram essenciais para fundamentar o desenvolvimento da discussão sobre a percepção dos graduandos em Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista sobre o uso de metodologias ativas no ensino de História nas séries iniciais de modo prazeroso e consequente.

A partir da realização da pesquisa empírica, em que foram entrevistados/as 120 graduandos/as, distribuídos entre os quatro anos do curso, sendo que 71,7% possuem idade entre 15 e 24 anos e matriculados/as em seu primeiro curso de graduação, ou seja, em busca de formação para garantia de inserção no mercado de trabalho. A maioria são mulheres brancas e da classe trabalhadora. A busca por profissionalização, embora direcionada para um âmbito do cuidado e da educação no privado, significa uma

possibilidade de trabalho remunerado para o feminino e, muitas vezes, uma forma de libertação.

Quando questionados sobre a importância do ensino de História nas séries iniciais, a grande maioria, entende como uma necessidade, a fim de garantir que as crianças e adolescente se apropriem de sua realidade de modo crítico, desenvolvendo ao longo do tempo consciência histórica. Uma porcentagem inferior a 5% considera que os livros didáticos apresentam os fatos históricos de modo complexo, inviabilizando a aprendizagem. Observa-se que os livros didáticos reduzem a história e seus eventos para uma facilitada compreensão em sua linguagem. As/os entrevistadas/os são egressos de uma realidade, na educação básica e ensino médio, em que disciplinas como História, são consideradas de menor importância, em oposição à Matemática e Língua Portuguesa, sendo que tal situação prejudica a atribuição de sentido às ações diante da realidade presente. A dificuldade de se conscientizar sobre a relevância do passado, impede uma orientação em relação a construção de projetos históricos.

Ao serem questionados sobre as metodologias de ensino que consideravam, mais adequadas para o ensino de História, a alternativa que trata das aulas explicativas/expositivas com auxílio de filmes, vídeos, documentários, foi citada por 71,7%<sup>3</sup> dos/as entrevistados/as, o que remete à adesão a estas metodologias, enquanto a opção: visitas técnicas diversas (museus, locais históricos, exposições) foi mencionada por 50,8% dos graduandos em Pedagogia. Tal prática não é incomum no contexto escolar, a reflexão que se coloca é com relação ao aproveitamento limitado que se faz das mesmas, visto que ainda são compreendidas como passeios e não como visitas técnicas capazes de promover a interação entre conteúdos e disciplinas, dimensão que é pouco contemplada nos discursos dos/as graduandos/as.

Quanto às aulas explicativas/expositivas e discussão em sala de aulas, estas foram assinaladas por 35,8% dos entrevistados e o uso do livro didático, é mencionado por 19,2% dos 120 entrevistados, o que deixa claro que ainda não existe uma apropriação adequado das metodologias de utilização dos livros didáticos, que não podem se constituir no único recurso utilizado pelo docente, mas que representa um importante apoio, quando a sua aplicação foge da mera transmissão do conteúdo e se materializa em fonte de pesquisa e informação para a efetivação de projetos, resolução de problemas e estudos de caso.

---

<sup>3</sup> As porcentagens obtidas se devem ao fato de os entrevistados poderem marcar até duas alternativas.

Ao afirmar em sua teoria que o processo de aprender alude à organização encefálica e que os aprendizes precisam incorporar a reflexão ao ato de aprender para garantia da prática de uma educação pautada na experiência, Dewey (1979) abre espaço para a reflexão sobre as metodologias ativas e sua prioridade, que é a existência de um ambiente lúdico, capaz de instigar o aluno a aprender, além de propiciar a cooperação, o aprimoramento das relações interpessoais e o uso de novas ferramentas digitais, o que é consenso entre o graduandos, já que 98,2% acreditam que as mesmas são importantes para o ensino de História, sendo mencionados o computador, celular e o tablet como os de maior relevância para a aprendizagem.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de utilização das metodologias ativas em sua prática acadêmica futura, 49 entrevistados elegeram a aprendizagem por elaboração de projetos e 38 graduandos afirmaram que não dominam nenhuma das técnicas mencionadas na entrevista semiestruturada. Ou seja, a incorporação de novas metodologias de aprendizagem, ainda é uma realidade distantes dos currículos dos cursos de formação de professores e tampouco são acessados por meio de cursos de extensão ou atividades complementares oferecidas como parte das atividades da Instituição de Ensino que é alvo de análise neste trabalho.

Quando solicitado aos graduandos que elencassem as disciplinas que consideravam de maior importância para a formação nas séries iniciais<sup>4</sup>, os mesmos apontaram a Língua Portuguesa, História e Matemática, como as disciplinas de maior relevância, apresentando justificativas como o fato de a Língua Portuguesa apresentar papel importante para o desenvolvimento infantil. De modo efetivo, ainda povoa o imaginário dos/as graduandos/as em Pedagogia a necessidade de ensinar a ler e escrever, independente da reflexão crítica e de uma formação integradora e múltipla para a compreensão da realidade que cerca o alunado em seu primeiro contato com o ensino formal.

Rüsen (2012) traz à discussão a perspectiva de que a aprendizagem histórica é um processo de aprendizagem, que suscita divergências temporais entre presente e o passado, de modo que da necessidade de orientação na vida prática, emerge a consciência histórica.

Distorção e incongruência importante pode ser verificada na diminuta importância que é atribuída à Língua Estrangeira, considerada de pequena relevância, quando é sabido que na primeira infância, existe maior facilidade de aprendizado, uma vez que as crianças

---

<sup>4</sup> Foi solicitado aos graduandos que categorizassem as disciplinas por ordem de importância, sendo que a designação 1 deveria ser atribuída ao mais importante e a designação 7 para a disciplina considerada de menor importância.

são capazes de utilizar a língua materna e a língua estrangeira para aprender e se comunicar, estruturando o seu conhecimento das relações culturais e sociais da segunda língua.

O contexto escolar se constitui de um conjunto de valores, pensamentos e as práticas pedagógicas podem observar a realidade do educando. Estes, precisam de estímulo para que pensem criticamente e não aceitem a primeira ideia que lhes é oferecida, de modo que a qualidade do ensino deve ser considerada como fator de extrema relevância.

Ao mencionar a questão da qualidade, é necessário refletir sobre a adoção de estratégias capazes de atrair, instigar e oferecer ao educando, em suas primeiras experiências, nas séries iniciais, a ludicidade que a faixa etária demanda. Para além da formação do sujeito, é necessário pensar na formação do cidadão e da cidadã, por meio de uma educação capaz de promover o desenvolvimento humano e social, assim como a reflexão crítica para compreender a complexidade dos contextos sociais e econômicos.

Os resultados acadêmicos são importantes, mas a formação de um indivíduo capaz de questionar a informações técnicas que lhe são oferecidas é essencial. Cumpre instigar o desenvolvimento da humanidade do/a educando/a e seu senso de justiça ambiental e social, de liberdade e igualdade e serem mais responsivas às opressões interligadas.

A escola não pode ser pensada como uma ferramenta utilitária que serve à perpetuação de padrões sociais, conforme preconiza a BNCC. Ao contrário, o/a educando/a deve ser instigado a questionar o seu papel de reproduzidor padrões de produção e movimentador monetário. O bem-estar do indivíduo deve estar pautado no desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, valorização de pontos fortes e habilidades no espaço de aprendizagem, que deve ajudar a controlar, como sujeito ativo e não mero reproduzidor de conceitos e ideias.

As reflexões anteriores trazem à discussão a necessidade de um/a educador/a, egresso/a dos cursos de graduação em Pedagogia, capaz de compreender o processo de desenvolvimento da criança, que seja democrático em suas concepções teóricas, ao ponto que não se restringir a um único modelo de metodologias de aprendizagem, mas que propicie o aproveitamento das estratégias condizentes com a realidade encontrada em sala de aula, com seu grupo de alunos/as. O sujeito crítico, é resultado de uma estruturar escolar capaz de oferecer atividades, discussões e cotidianos que estimulem a reflexão e a criticidade e que se direcionem a coalizões mais amplas opostas ao racismo, misoginia, injustiça econômica e o colonialismo no Brasil.

É momento de se repensar os currículos dos cursos de graduação em Pedagogia, refletir sobre o modelo de educadores que estão saindo das Instituições de Ensino Superior e adentrando as escolas brasileiras. Os dados apresentados neste trabalho refletem a realidade de um curso de graduação, mas se materializam em um ponto importante de discussão sobre a necessidade de diversificar o acesso, por parte dos graduandos, à grande diversidade de metodologias que emergem na contemporaneidade e que podem, em consonância com as metodologias já adotadas no contexto escolar, apoiar de maneira significativa a aprendizagem escolar.

## REFERÊNCIAS

- AQUILANTE, A. G. et al. Situações-problema simuladas: uma análise do processo de construção. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 147-156, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022011000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e239688, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100601&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100601&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 mai. 2021.
- ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e229610, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100122&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100122&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jan. 2021
- AMARAL, M. M.; SANTOS, R. Coreografias didáticas e inovações pedagógicas contemporâneas para uma educação emancipadora. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76119, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602020000100604&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100604&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- ANDRADE, R. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 2010. 75 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ANDREOLA, B. A.; RIBEIRO, M. B. Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005. Disponível em: [http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos\\_teologicos/vol4502\\_2005/et2005-2h\\_bandreola.pdf](http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4502_2005/et2005-2h_bandreola.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Histórico**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362012000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- BECKER, G. **Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes de ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação, em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em:

<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=58597&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1437>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: Educação Diferenciada para o Século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. V. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Revista Semina**, v. 32, n.1, p.25-40, 2011, Londrina. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n. 19, p. 29 – 42, set 89/fev. 90.

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGONSI, F. Recursos didáticos e aprendizagem estudantil no ensino superior. In.: DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior**: o protagonismo do aluno (desafios da educação). Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 4, p. 29-38.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1(3), p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BOTO, C. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da USP**, abr., 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394. Brasília, DF, 1996. In: ANGER, A. J. **Vade Mecum Acadêmico de Direito**. 23. ed. São Paulo: Rideel, 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**. Brasília, DF., 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília, DF.: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAETANO, M. J. D.; SILVEIRA, C. R. A.; GOBBI, L. T. B. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 7, n. 2, p. 5-13, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/3791/16765>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARAMEZ, C. S. **A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CARVALHO, C. O Simpósio “A educação que nos convém: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960” **Eccos**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 369-385, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590207.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA FÉ DO SUL. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Santa Fé do Sul: Curso de Pedagogia, 2009.

CERRI, L. F. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2001. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 13 jan. 2020.

DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno (desafios da educação)**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

DEBALD, B. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. In.: DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno (desafios da educação)**. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 1, p. 1-8.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF., Unesco, 2006.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.

27, n. 97, dez 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PVmb4vpqB9hwxJPLDG5gKSK/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa.**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, abr. 2007. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100005&lng=en&nrm=iso)

[15742007000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **TrabalhoNecessário**, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v.16, n.46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso)

[24782011000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 fev. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Brasília, DF.: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em 30 mai. 2021.

GENOVESI, G. **Pedagogia: dall'empiria verso la scienza** Bologna: Pitagora Editrice, 1999.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRAÇA, V.; RAMOS, A.; SOLÉ, G. Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica. In.: LOPES, R. P. **Atas do V Encontro Internacional Formação na Docência**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2020. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/70246>. Acesso em: 23 mai. 2021.

HIGASHI, P.; PEREIRA, S. G. Estudo prévio: sala de aula invertida. In.: DEBALD, B. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno (desafios da educação)**. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 3, p. 21-29.

HOBBSAWM, E. **Sobre História**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2013.

INSTITUTO CAPIBARIBE. **Práticas educativas**. Recife: Instituto Capibaribe, 2021. Disponível em: <http://www.institutocapibaribe.com.br/instituto/nossa-escola>. Acesso em: 20 ago. 2021.

JULIÃO, H. Temos que destravar o Fust pelo menos daqui para frente. **Teletime**, mai., 2020. Disponível em: <https://teletime.com.br/22/05/2020/temos-que-destravar-o-fust-pelo-menos-daqui-para-frente-afirma-presidente-da-anatel/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARKHAM, T., LARMER, J., RAVITZ, J., **Aprendizagem Baseada em Projetos**, , Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARX, K. **O Capital**, v. 2. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MAYOR, B.M. A. Revere High School is the Best 2014 Urban School in the United States. **City off Revere**, Revere, 2014. Disponível em: <https://www.revere.org/news/post/revere-high-school-as-the-best-2014-urban-school-in-the-united-states>. Acesso em: 27 mai. 2021.

MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**: estratégias para transformar as escolas no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONACHESI, J. Entrevista concedida por email por Demerval Saviani sobre o ensino de resultados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 abr. 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In.: YAEGASHI, S. F. R. et al. (org.) **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, J. V. F. Aquisição da língua inglesa: aprender e brincar ou brincar e aprender? **Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/aquisicao-da-lingua-inglesa-aprender-e-brincar-ou-brincar-e-aprender>. Acesso em 25 jan. 20221.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento**: um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em 25 jan. 20221.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Delta**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jan. 2021.

RÜSEN, J. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. **Culturahistórica**, 2009, p. 3-26. Disponível em: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf). Acesso em: 2 dez. 2020.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 23-40.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-77.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 79-91.

RÜSEN, J. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 93-108.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para a investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11-21.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLEMMER, E. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Documents/B%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Pa ula/Material/Metodologias%20ativas/1029-Texto%20do%20artigo-2436-1-10-20141211.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVEIRA, J. C. O legado permanente de Paulo Freire para a educação e a democracia. **Jornal da Universidade**. Porto Alegre, n. 230, mar., 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-legado-permanente-de-paulo-freire/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

SIMON, E. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1355-1364, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832014000601355&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601355&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, R. M. **Migração e trabalho: impactos do processo migratório na vivência cotidiana da mulher nordestina**. 208 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2014.

VALDEMARIN, V. T. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 74-87, nov. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 fev. 2020.

VICKERY, A. **Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Scotts Valley: Createspace Independent Publishing Platform, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

1 – Idade: ( ) 15 a 19 anos ( ) 20 a 24 anos ( ) 25 a 29 anos ( ) 30 a 34 anos ( ) 35 a 39 anos ( ) 40 a 44 anos ( ) 45 a 49 anos ( ) 50 a 54 anos ( ) 55 a 59 anos ( ) 60 a 64 anos ( ) 65 a 69 anos ( ) 70 a 74 anos ( ) acima de 75 anos.

2- Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

3-É seu primeiro curso de graduação? ( ) sim ( ) não.  
Qual o anterior? \_\_\_\_\_

4- Já atua na área de docência? ( ) não ( ) sim.  
Em que nível? ( ) educação básica ( ) ensino fundamental ( ) ensino médio.

5 – Se você atua no ensino fundamental ou médio, qual a disciplina ministrada? \_\_\_\_\_

6 - Qual a sua percepção sobre o ensino de História nas séries iniciais no Brasil? (assinale apenas uma resposta).

( ) O estudo dos acontecimentos do passado não é tão relevante quanto o estudo dos acontecimentos do presente.

( ) É importante estudar os acontecimentos históricos para desenvolver uma consciência crítica do presente.

( ) Períodos como a História Antiga e História Medieval demandam habilidades cognitivas complexas que não costumam ser dominadas antes da adolescência.

( ) Os livros didáticos apresentam os fatos históricos de modo muito complexo, o que inviabiliza a sua aprendizagem.

7- Qual é a Metodologia de Ensino que você considera mais adequada para o ensino de História: (assinale no máximo duas alternativas)

( ) Aulas explicativas/expositivas.

( ) Aulas explicativas/expositivas com o auxílio de livro didático.

( ) Aulas explicativas/expositivas com auxílio de filmes, vídeos, documentários.

( ) Aulas explicativas/expositivas e discussão em sala de aulas.

( ) Visitas técnicas diversas (museus, locais históricos, exposições).

8- Você acredita que as diversas ferramentas digitais são importantes como metodologias de ensino em História? ( ) Não ( ) Sim.

Quais ferramentas digitais você utilizaria para o ensino de História nas séries iniciais? (assinale quantas julgar adequadas)

( ) Computador ( ) Tablet ( ) Celular ( ) Videoconferência ( ) Blogs ( ) Facebook, ( ) Twitter ( ) WhatsApp ( ) Instagram ( ) Skype

9 – Assinale quais das metodologias destacadas na sequência você conseguiria aplicar em sala de aula:

- Uso de gamificação
- Aprendizagem por elaboração de projetos(PBL)
- Classe invertida
- Aprendizagem baseada em problemas
- Estudos de casos
- Aprendizagem baseada em times ou pares
- Outra \_\_\_\_\_
- Ainda não me aproprie dos conceitos necessários para a aplicação dessa modalidade de metodologias.

10 – Categorize (de 1 a 7) a importância dos conteúdos discutidos pelas disciplinas listadas abaixo para a formação do aluno:

- Língua Portuguesa  História  Geografia  Línguas estrangeiras  Matemáticas  Ciências da Natureza  Educação Física

11 – Qual a sua opinião sobre a realização de projetos integrados entre disciplinas para o desenvolvimento acadêmicos dos alunos?

- É uma prática que pode ser auxiliar à aprendizagem
- É o fundamento da aprendizagem escolar
- Não entendo como relevante para o aprendizado escolar
- Pode ser utilizada, mas não em todas as disciplinas

12- Você acredita que os educadores podem interferir na consciência histórica que existe entre seus alunos, proporcionando novas possibilidades de orientação, de modo que os alunos sejam capazes de melhor compreender o contexto histórico, econômico, social e cultural atual?  Não  Sim

Justifique: \_\_\_\_\_

13 - Por que e para que ensinar História? Existe alguma relação entre História e cotidiano? - A experiência de contato em ambiente escolar constitui-se na mais importante forma de se vivenciar o processo de aquisição da consciência histórica.

concordo  discordo Por quê? \_\_\_\_\_

---



---



---

## **APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, nome do participante da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: A apropriação das metodologias ativas na formação universitária: perspectivas para o ensino de história, cujos objetivos e justificativas são: compreender a percepção de graduandos de um centro universitário do Noroeste Paulista, sobre a importância das metodologias ativas de aprendizagem para ensino de História nas séries iniciais, que será realizada por meio do google forms junto aos graduandos do referido curso, na segunda semana de novembro de 2020. A minha participação no referido estudo será no sentido de responder uma entrevista semiestruturada que trata do modo como as metodologias ativas são inseridas em meu curso de graduação.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: compreender o perfil dos graduandos do meu curso, conhecer as estratégias que são adotadas em meu curso para garantia de que temos acesso ao conhecimento da importância das metodologias ativas de aprendizagem para a formação do pedagogo.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, é possível que os resultados da pesquisa mostrem que no curso de Pedagogia em questão ainda é adotada uma estratégia de não serem priorizadas as metodologias ativas de aprendizagem, além de ainda se preconizar o papel do docente como elemento central da aprendizagem, em detrimento do aluno.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, as razões, de modo que os dados que forneci não sejam utilizados na pesquisa.

O pesquisador envolvido com o referido projeto Ana Paula dos Santos Prado com ela poderei manter contato pelo telefone 17 997114022.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Santa Fé do Sul – CEP/UNIFUNEC. Este comitê é formado por pessoas que analisam a parte ética dos estudos e autorizam ele acontecer ou não. É possível entrar em contato com este Comitê por telefone (tel: (17) 3641-9000 ou (17) 3641-9016 - ramal 9096), e-mail (cep@funecsantafe.edu.br) carta (Avenida Mangará, nº. 477 – Campus II – Jardim Mangará, Santa Fé do Sul – SP, CEP 15775-000) ou pessoalmente. O horário de atendimento é de 2ª a 6ª feira, das 8h00 às 11h30 e das 14h00 às 17h00, e 5ª feira, das 19h30 às 21h30.

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Entendi o estudo. Tive a oportunidade de ler o Termo de Consentimento ou alguém o leu para mim. Tive a oportunidade de pensar, fazer perguntas e falar a respeito do documento com outras pessoas quando precisei. Autorizo a minha inclusão neste estudo. Ao assinar este Termo de Consentimento, não renuncio a nenhum dos meus direitos legais. Este documento será assinado em duas vias, sendo que uma via ficará comigo e outra com o pesquisador.

### CAMPO DE ASSINATURAS

---

Nome por extenso do participante de pesquisa ou do representante legal

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura:

---

Ana Paula dos Santos Prado

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura:

---