

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

ANNA LÍVIA GOMES

**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E AS NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO: A
“Sala de Aula Invertida” aplicada no ensino de história**

**Uberaba/MG
2020**

ANNA LÍVIA GOMES

**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E AS NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO: A
“Sala de Aula Invertida” aplicada no ensino de história**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas.

**Uberaba/MG
2020**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

G585e Gomes, Anna Livia
Educação contemporânea e as novas metodologias de ensino: a sala
de aula invertida aplicada no ensino de história/ Anna Livia Gomes–
2020.
167 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba-MG, 2021.

1. Sala de aula invertida. 2. Metodologias ativas. 3. Ensino híbrido.
4. Ensino de história. I. Brettas, Anderson Claytom Ferreira. II. Título.

CDD 371.3

Anna Lívia Gomes

Educação contemporânea e as novas metodologias de ensino: a “Sala de Aula Invertida” aplicada no ensino de história

FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO

Data da aprovação: 16/12/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular

Prof. Dr. Welisson Marques
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular

Profª Drª Selva Guimarães
Universidade de Uberaba - UNIUBE

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta folha de aprovação foi assinada somente pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

Local: Sala de Videoconferência - Google meet

Documento autenticado eletronicamente por ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 21/12/2020, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015, a partir de documento original.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **EB08C37** e o código CRC **4861C4A8**.

*Ao meu avô José, um entusiasta da
educação e seu poder
transformador.*

AGRADECIMENTOS

Uma trajetória se constrói por várias mãos. Esse trabalho reflete as contribuições de diversas pessoas que, em algum momento da vida, cruzaram meu caminho ou fazem parte dela.

Agradeço inicialmente aos professores que tanto e generosamente não só ensinaram, mas também serviram como fonte de inspiração para a profissão que escolhi e me sinto honrada em partilhar com vocês. Um abraço carinhoso nos queridos docentes do curso de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro: Sandra, Clayton, Wagner, Glaura, Alex, José Néspoli, Leandra e tantos outros que tive o prazer de conhecer. Mesmo longe, a marca de tudo aquilo que vocês construíram virou semente e germina em vários lugares.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, em especial àqueles que tive o prazer de partilhar as manhãs e tardes de quinta e sexta-feira: Otaviano, Welisson, André, Adriano, Geraldo e Anderson. As discussões, dúvidas, inquietações, leituras, horizontes e até minhas anotações infinitas reverberaram aqui. Jamais esta pesquisa seria a mesma sem as palavras sábias e generosas de vocês. Honrados aqueles que podem desfrutar dessa oportunidade. Minha gratidão eterna!

Ao meu orientador, Anderson: quem sabe em algumas encarnações atinjo a sua leveza de alma, rs. Muito obrigada pelas indicações, conversas sobre política e possibilidades intelectuais; o mundo é muito vasto, e pude aprender um pouco mais sobre ele com o senhor. Que a crença em um mundo melhor continue a nos movimentar.

Aos colegas da turma V do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica: que saudade dos nossos encontros. Tantas trajetórias diferentes que o destino calhou de reunir. Obrigada pelas contribuições, cafés descontraídos e momentos de partilha. Espero que possamos nos cruzar, nem que seja para brindarmos nossas “tulipas”.

Às queridas amigas Maria Ângela e Ana Paula: que reencontro de almas! Não consigo mensurar o quanto a amizade e carinho de vocês foram indispensáveis para chegar até aqui. Nossas tardes no IFTM, o bate papo nas caronas, chamadas de vídeo, nossos áudios/podcast, trabalhos e textos realizados a seis mãos e tantos outros momentos que levo com enorme carinho. Que esse seja o primeiro capítulo de muitos na nossa amizade.

Aos meus colegas de labuta diária com quem divido as delícias e agruras da profissão: impossível não pensar no quanto aprendo com cada um. Aos queridos colegas do Colégio Liceu Albert Einstein, em especial Claudia, Nalva, Clayton, Giltânia, Adriana, Roberta, Vivian e Luciana: que saudade de dar um abraço apertado em cada um. Há muito tempo que não fazia parte de uma equipe tão coesa e parceira.

Aos colegas da Escola Municipal Joubert de Carvalho, em especial sua equipe dirigente: Grazi, Renata e Alessandra. O apoio de vocês foi fundamental para que não abandonasse meu sonho. Carrego uma imensa gratidão por confiarem e acreditarem em mim, além de uma grande admiração pela força de vocês.

Aos colegas da Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco: quantos projetos e ideias pensamos juntos, não? Sempre com um diálogo livre, explorei tantas possibilidades no chão dessa escola que não conseguiria enumerar e elas estão certamente refletidas nessas linhas.

Aos queridos Carol, Renata, Hudson, Marcela e Sebastião: todos professores e pós graduandos, que loucura, rs. Por algum tempo, nos descabelamos juntos, trocamos figurinhas, partilhamos projetos, mas também refletimos experiências e pontos de vista. A esperança na educação que os move me inspira e espero que possamos em breve possamos estar juntos novamente.

Aos meus amados(as) alunos(as): vocês são fonte de vida e movem tudo que há para ser pensado e vivido. Agradeço em especial àqueles que toparam esta experiência de pesquisa, se permitindo explorar outras possibilidades didáticas.

Às amigas Bia, Beth e Conceição, eu só posso agradecer aos astros por existirem e me sentir honrada por nossa amizade. Obrigada por todo incentivo, carinho e alegria que me abastecem sempre.

À minha mãe, por acreditar na educação como vetor de mudança, além da torcida por cada conquista. Viva!

Ao amado amigo/irmão Rodrigo: esse sonho também é seu. Você é um dos maiores entusiastas das minhas conquistas e seu apoio e amizade é tão importante que faltam palavras para expressar tanto amor e gratidão que sinto. Celebremos!

Ao meu companheiro de existência e grande amor, Lungas: obrigada por ser meu porto seguro. Mesmo diante de todas as dificuldades ao longo desses últimos dois anos de mestrado, você esteve ao meu lado e vencemos mais esse desafio.

Por fim, agradeço a Deus e a espiritualidade amiga que me amparam e guiaram, mesmo nas horas mais escuras. Amém!

RESUMO

A sala de aula invertida (SAI) é uma abordagem didática que prevê a inversão da dinâmica escolar tradicional: os encontros presenciais, antes dedicados às aulas expositivas são substituídos pela realização de atividades e atendimento individualizado e o período extraclasse é destinado aos momentos expositivos através de materiais instrucionais. O tema ganhou espaço no debate público brasileiro na última década, sendo objeto de estudo de inúmeras pesquisas acadêmicas. Posto a relevância do tema e a popularização desta abordagem, este trabalho objetivou analisar os impactos do uso da SAI, a partir do desenvolvimento de uma sequência didática no componente curricular de história, junto a duas turmas de nonos anos do ensino fundamental da rede pública. Ademais, a pesquisa pretendeu ainda: (i) analisar a historicidade do conceito de metodologias ativas, retomando propostas pedagógicas em seus primórdios na Idade Moderna; (ii) compreender os métodos ativos, incluindo a SAI, como fruto de seu tempo histórico e que, por conseguinte, também refletem interesses ideológicos liberais; (iii) planejar uma sequência didática, tendo como eixo temático a Guerra Fria, sob os fundamentos da SAI, com a seleção de material apropriado; (iv) averiguar os impactos da aplicação da sequência didática desenvolvida junto aos discentes, avaliando seus resultados. Trata-se de uma pesquisa-ação, de objetivo exploratório, com vistas a identificar os desdobramentos que decorrem da aplicação desta proposta, ao longo de cinco semanas, com uma população composta por 38 estudantes de nonos anos do ensino fundamental. Os principais aportes teóricos utilizados buscaram: (i) retomar os conceitos pedagógicos que pudessem ser denominados ativos, compreendendo-os à luz de seu tempo - Abbagnano e Visalberghi (1981); Manacorda (2010); Cambi (1999); Gadotti (1996); Aranha (1996); Château (1978); Saviani (2013); Dussel e Caruso (2003); (ii) refletir sobre a relação entre a difusão de modelos ativos e as demandas do capital - Antunes e Pinto (2017); Laval (2019); Kuenzer (2016); (iii) por fim, explorar os princípios das metodologias ativas e sala de aula invertida - Moran (2015); Berbel (2011), Anastasiou (2014); Bacich e Moran (2018); Valente (2014); Bergmann e Sams (2016). Enquanto resultados, apesar da boa recepção dos estudantes em relação à proposta, convém analisar seus desdobramentos em função das circunstâncias. Nesse sentido, a rejeição à educação tradicional, a existência do experimento de forma isolada, as mudanças no sistema avaliativo e a dinâmica de trabalho em grupos são alguns dos elementos que devem ser considerados ao examinar suas repercussões.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida, Metodologias Ativas, Ensino Híbrido, Ensino de História.

ABSTRACT

The Flipped Classroom Model (FCM) is a didactic approach that predicts the inversion of traditional school dynamics: face-to-face meetings, previously dedicated to expository classes are replaced by activities and individualized service, and the extra-class period is destined to the expositive moments by means of instructional materials. The subject has gained space in the Brazilian public debate in the last decade, being the object of study of countless academic researches. Given the relevance of the theme and the popularization of this approach, this study aimed to analyze the impacts of the use of the FCM, from the development of a didactic sequence in the curricular component of history, with two classes of ninth years of elementary education in the public school system. In addition, the research also intended to: (i) analyze the historicity of the concept of active methodologies, resuming pedagogical proposals in their beginnings in the Modern Age; (ii) understand active methods, including FCM, as a result of their historical time and that, therefore, also reflect liberal ideological interests; (iii) planning a didactic sequence, with the Cold War as the main theme, under the FCM fundamentals, with the selection of appropriate material; (iv) to investigate the impacts of the application of the didactic sequence developed with the students, evaluating their results. It is an applied research, with an exploratory objective in order to identify the developments that result from the application of this proposal, over five weeks, with a population of 38 students from ninth years of elementary school. The main theoretical contributions used sought to: (i) resume pedagogical concepts that could be called active, understanding them in the light of their time - Abbagnano and Visalberghi (1981); Manacorda (2010); Cambi (1999); Gadotti (1996); Aranha (1996); Château (1978); Saviani (2013); Dussel and Caruso (2003); (ii) reflect on the relationship between the diffusion of active models and the demands of capital - Antunes and Pinto (2017); Laval (2019); Kuenzer (2016); (iii) and finally, explore the principles of active methodologies and inverted classroom - Moran (2015); Berbel (2011), Anastasiou (2014); Bacich and Moran (2018); Valente (2014); Bergmann and Sams (2016). As a result, despite the good reception of students in relation to the proposal, it is advisable to analyze its developments according to the circumstances. In this sense, the rejection of traditional education, the existence of the experiment in isolation, changes in the evaluation system and the dynamics of working in groups are some of the elements that must be considered when examining their repercussions.

Keywords: Flipped Classroom; Active methodologies; Hybrid Education, Hystory Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
AS RAÍZES HISTÓRICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA GÊNESE DA MODERNIDADE	17
1.1 A formação do pensamento pedagógico moderno	18
1.2. A passagem para o século XIX: consolidação da modernidade e perspectivas pedagógicas	31
CAPÍTULO II	
OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A SALA DE AULA INVERTIDA	36
2.1 O movimento escolanovista	38
2.1.1 O escolanovismo na Europa	40
2.1.2 A escola progressiva de Dewey.....	43
2.1.3. A Escola Nova no Brasil	46
2.1.4 Crise da Educação Nova e perspectivas críticas	50
2.2. A Educação Ativa enquanto demanda do novo século.....	51
2.2.1. A emergência da Pedagogia Flexível	52
2.2.2 As Metodologias Ativas: definição e diferentes tipos	56
2.3. A Sala de Aula Invertida	59
2.3.1. Definição e iniciativas pioneiras	60
2.3.2. O trabalho de Bergmann e Sams e a difusão da Sala de Aula Invertida	63
CAPÍTULO III	
O ESTADO DA ARTE SOBRE A SALA DE AULA INVERTIDA	68
CAPÍTULO IV	
A SALA DE AULA DE INVERTIDA EM QUESTÃO: MÉTODOS E IMPRESSÕES	82
4.1. Procedimentos Metodológicos	82
4.1.1 O lócus da pesquisa e seus atores sociais.....	87
4.2. O desenvolvimento da proposta	89
4.3. Análise dos resultados dos questionários	97
4.4. Percepções sobre os resultados de pesquisa	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

Caro(a) leitor(a), permita abrir esse texto como uma breve passagem da obra “O Ateneu”, de Raul Pompeia. No livro, o jovem Sérgio, narrador da história, conta sobre sua chegada ao Ateneu, renomado colégio do qual estudaria em regime de internato. Vejamos suas impressões iniciais:

Aristarco, sentado, de pé, cruzando terríveis passadas, imobilizando-se a repentes inesperados, gesticulando como um tribuno de meetings, clamando como para um auditório de dez mil pessoas, majestoso sempre, alçando os padrões admiráveis, como um leiloeiro, e as opulentas faturas, desenrolou, com a memória de uma última conferência, a narrativa dos seus serviços à causa santa da instrução. Trinta anos de tentativas e resultados, esclarecendo como um farol diversas gerações agora influentes no destino do país! E as reformas futuras? Não bastava a abolição dos castigos corporais, o que já dava uma benemerência passável. Era preciso a introdução de métodos novos, supressão absoluta dos vexames de punição, modalidades aperfeiçoadas no sistema das recompensas, ajeitação dos trabalhos, de maneira que seja a escola um paraíso; adoção de normas desconhecidas cuja eficácia ele pressentia, perspicaz como as águias. Ele havia de criar... um horror, a transformação moral da sociedade! (POMPEIA, 1998, p. 14-15).

No trecho, são enunciadas as expectativas pedagógicas do que seria uma proposta educativa moderna, alinhada aos valores de seu tempo. Contudo, a descrição grandiloquente da instituição, aos poucos, é substituída na obra pelas dinâmicas e contradições aos disciplinamentos do Ateneu, onde Sérgio vive ao longo de dois anos.

O romance, publicado no final do século XIX, não se debruça exclusivamente sobre os dramas educacionais de seu tempo, posto que deixa implícito que o Ateneu representa um microcosmo da sociedade como um todo. Entretanto, chama a atenção a descrição do personagem Aristarco, diretor daquele internato. Sua exposição transparece uma série de expectativas que, mais de um século depois, são notadas no debate público.

O caráter de novidade, alicerçada no princípio de eficiência e real contribuição na sociedade são elementos que fazem parte da miríade de pretensas soluções e caminhos da educação contemporânea. Não obstante, a proposição desses enunciados revela a existência de algo a ser superado, que não parece haver lugar. Afinal, se é necessário anunciar a modernidade de algo, pressupõe, por conseguinte a existência de algo a ser suplantado.

O professor, que assim como eu, é atravessado por esse universo de expectativas pode se surpreender ao perceber que as reivindicações do século XIX ainda ecoam hoje. Entretanto, mesmo com as permanências históricas daquilo que entendemos como educação, não faltaram

educadores e filósofos que se debruçassem sobre o assunto, com inumeráveis contribuições pedagógicas.

Nesse sentido, essa pesquisa reflete a vivência do “chão da sala de aula”, com todas as suas inquietações, e que se entrecruza com um “olhar no retrovisor”, em busca da historicidade daquilo que se apresenta como saída. Todavia, antes de apresentar o desenvolvimento deste trabalho, convém ressaltar de que forma a trajetória profissional da pesquisadora a guiou por este caminho.

A pesquisa tem como tema gerador a Sala de Aula Invertida (SAI). Trata-se uma abordagem didática que prevê, em suma, a inversão das atividades costumeiramente realizadas presencialmente e extraclasse: como tarefa remota, os alunos assistem ou acessam algum material que equivale à instrução teórica; em classe, o tempo destinado à exposição docente é substituído pela execução de trabalhos e outras demandas, sob a orientação do professor. No rol das metodologias ativas, a SAI tem se popularizado no Brasil na última década, sendo considerada como uma possibilidade promissora em termos didáticos.

O contato inicial com o assunto ocorreu durante um encontro de formação continuada da rede municipal de educação de Uberaba, na qual atuo como docente. Na ocasião, a SAI figurava justamente como uma alternativa didática a ser utilizada e que poderia tornar as interações mais dinâmicas. A princípio, as premissas apresentadas parecem promitentes: tornar o espaço em sala de aula mais atrativo a partir do uso de novos formatos didáticos e a oportunidade de ressignificar a visão dos estudantes em relação ao ensino de história.

Como forma de explorar a curiosidade sobre o tema, realizei uma experiência inicial durante duas aulas, com três turmas de primeiro ano do Ensino Médio. As repercussões do experimento foram positivas: os alunos relataram que a proposta era estimulante e que seria proveitoso que mais professores a adotassem. Assim, me dediquei às leituras das principais produções acadêmicas sobre a SAI e que me direcionaram à elaboração da proposta de pesquisa e que foi submetida ao Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, em 2018. Inicialmente, o objetivo era verificar quais seriam os impactos da SAI ao empregá-la nas aulas com duas turmas de nonos anos do ensino fundamental. Se até então o olhar lançado ao tema era de grande otimismo, o mergulho na pesquisa me conduziu a outras direções.

Se a história é necessariamente fruto da ação humana, como assevera Marc Bloch (2001), quais elementos poderiam ser destacados na tessitura de uma metodologia educacional? Quanto mais trabalhos lidos sobre a SAI, mais silêncios ganhavam espaço. Aos poucos, a pesquisa redirecionou seus propósitos: ainda era importante analisar os

desdobramentos da utilização da SAI em sala, porém, sua análise extrapolaria a prática em si mesma, pois também, buscaria compreendê-la situada em seu tempo.

Os anseios docentes de alguém que dispõe a investigar sua própria realidade e atuação vão de encontro a um adensamento teórico, que tencionou analisar as condições que engendraram a proposta de aula invertida. Desta forma, este trabalho pode ser dividido em dois eixos: o primeiro, de retrospecto teórico, e o segundo, de aplicação e avaliação dos resultados da abordagem de sala de aula invertida.

Enquanto objetivo geral, buscou-se investigar como uma sequência didática de cinco semanas no componente curricular de história e pautada na abordagem da sala de aula invertida, refletiu nas dinâmicas estabelecidas com estudantes de duas turmas de nonos anos do ensino fundamental em uma instituição pública de Uberaba/MG.

Como objetivos específicos, enquanto práticas do propósito geral, realizou-se inicialmente um levantamento bibliográfico sobre a historicidade e múltiplas possibilidades relacionadas às metodologias ativas, bem como a abordagem de sala de aula invertida. A seguir, procedeu-se ao planejamento da aplicação da proposta, com o preparo de material em suporte e formato adequados para a dinâmica pedagógica em tela e posterior disponibilização aos alunos. Em sequência, aplicou-se a metodologia de sala de aula invertida com duas turmas do ensino fundamental; por fim, foram verificados quais os desdobramentos foram identificados a partir da implementação da proposta.

Quanto aos procedimentos metodológicos que orientaram esta proposta, destaca-se inicialmente que, quanto a sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, de objetivo exploratório, haja vista que se propôs a investigar os resultados oriundos da experientiação da sala de aula invertida em classe. Assim, partiu de um questionamento em voga na atualidade, que trata das expectativas quanto às mudanças educacionais e em que medida as propostas que contam com o uso das TICs são efetivas de fato, para a seguir estabelecer um juízo a respeito dessa ideia em um contexto específico. Nesse sentido, destacamos três etapas importantes a esta pesquisa: o levantamento bibliográfico, que busca investigar a temática central da proposta a partir de produções científicas atinentes ao assunto, conhecendo seu impacto; em um segundo momento, o preparação e a aplicação da abordagem de sala de aula invertida na escola; e por fim, a avaliação de seu desenvolvimento, compreendendo as nuances dos componentes de sua execução.

Ademais, a abordagem aplicada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, devido ao desejo em se estabelecer uma compreensão acerca das possibilidades e limitações da aplicação da abordagem da sala de aula invertida em uma conjuntura específica. Tal escolha

justifica-se na medida em que instuiu-se um contato prolongado com a realidade estudada, além da nítida preocupação com os processos desencadeados a partir da execução deste planejamento (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Destarte, a análise da efetividade da proposta se deu não apenas a partir da aplicação de questionários avaliativos e autoavaliação dos estudantes, mas também da observação cotidiana e interação com os pares.

Quanto ao procedimento, trata-se de uma pesquisa-ação, “dado o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa” (GIL, 2008, p.31); neste caso professora e alunos participam ativamente de todo o percurso de pesquisa. Portanto, a realidade estudada se restringe a apenas duas turmas de nonos anos do ensino fundamental de uma instituição de ensino pública na cidade de Uberaba; salienta-se que, a fim de preservar a confidencialidade, nem os estudantes, nem a escola onde se realizou a pesquisa foram identificados.

Esta dissertação é dividida em 04 capítulos, que abarcam o referencial teórico, estado da arte sobre a sala de aula invertida e os encaminhamentos seguidos da avaliação da SAI na experiência com estudantes do ensino fundamental.

O primeiro capítulo, intitulado “As raízes históricas das metodologias ativas na gênese da modernidade”, analisará os primórdios do que seria posteriormente denominado como educação ativa. Nesse sentido, situa suas origens no surgimento da modernidade europeia, partir do século XV, evidenciando a maneira como refletiam as dinâmicas sociais daquele momento, com ênfase nos interesses e valores da burguesia que buscava se consolidar.

O segundo capítulo, denominado “Os pressupostos teóricos das metodologias ativas e a sala de aula invertida” refletirá a emergência do movimento da Escola Nova, procurando reconhecer o que os pensadores entendiam como educação ativa. Estes princípios reverberam as novas condições sociais da transição do século XIX para o XX, reverberando uma ideologia liberal e que se consolida como hegemônica no ocidente. Além disso, buscará explorar a maneira pela qual as ideias escolanovistas se modificaram ao longo do tempo e originaram o conceito contemporâneo de metodologias ativas bem como o de sala de aula invertida. Em suma, este capítulo explicitará não apenas as características pedagógicas do pensamento ativista, localizando-as também ideologicamente, como parte do processo de reprodução do capital.

O terceiro capítulo, intitulado “Estado da arte sobre a sala de aula invertida na pós-graduação” realizará um levantamento das teses e dissertações publicadas entre os anos de 2015 e 2019, mapeamento elementos característicos à sua produção.

Por fim, o último capítulo identificado como “A sala de aula invertida em questão: métodos e impressões”, buscará esmiuçar a experiência desenvolvida junto ao público-alvo, descrevendo detalhadamente seu percurso e analisando seus resultados.

CAPÍTULO 01

AS RAÍZES HISTÓRICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA GÊNESE DA MODERNIDADE

Este capítulo pretende compreender a historicidade do conceito de educação ativa a partir da chegada da Idade Moderna, período em que observa diversas mudanças no continente europeu, em especial do ponto de vista do conhecimento científico. Nesse sentido, será realizada uma breve análise do pensamento filosófico dos autores modernos, evidenciando suas proposições pedagógicas dentro do recorte temático proposto.

A modernidade ocidental se constrói a partir da decadência da cultura teocêntrica e da crise da sociedade feudal; não obstante, é a lenta consolidação de uma sociedade que se organiza e orienta gradativamente a partir de valores cada vez mais burgueses e laicos. Ainda que a burguesia se consolide estabelecendo hegemonia apenas no século XIX, a expansão comercial e urbanização do continente europeu a partir do século X, apontam um horizonte de construção de novos valores e projeto de sociedade. Entretanto, tal processo não ocorre de forma linear muito menos homogênea distribuído. Neste capítulo, discorreremos, sobretudo, sobre a construção de paradigmas da sociedade moderna, entendendo os preceitos e ética que estavam emergindo.

Embora historicamente identificada na transição do século XV para o século XVI, a modernidade é um processo histórico de longa duração, em curso e permeado por contradições que a caracterizam enquanto fenômeno. A antinomia se assume uma estrutura moderna (CAMBI, 1999) e se apresenta em diferentes aspectos da vida social. Liberdade e controle, alienação e redenção, guerra e paz, são alguns dos elementos que marcam a oposição entre aspectos ao mesmo tempo contrários, mas que interagem dialeticamente entre si no mundo contemporâneo.

No século XIX, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) apontavam tais contradições que consideravam constitutivas da modernidade (ainda que a análise estivesse inscrita no âmbito da produção objetiva da existência), formando um ambiente de incertezas e transformações em que “tudo que era sólido desmancha no ar” (ENGELS; MARX, 2008, p. 15). Segundo Marshall Berman (1986), é possível dividi-la em três fases: a primeira, que compreende o início do século XVI até a Revolução Francesa em que se constrói, gradativamente, um “senso de comunidade moderna (1986, p. 16); a segunda que abrange o final do século XVII e todo o século XIX em que os indivíduos transitam entre as novas formas de vida moderna e as permanências que persistem do Antigo Regime; e, por

fim, a terceira etapa que abrange o século XX em que a modernidade adquire contornos globais.

Em linhas gerais, esse período é atravessado por diversas transformações que reelaboram a reorganização social das sociedades ocidentais, promovendo rupturas históricas nos campos político, econômico, geográfico e cultural (CAMBI, 1999). O caráter revolucionário da modernidade operou alterações profundas no modo de vida, resignificando as relações sociais, concebendo novas instituições e, também, novas perspectivas pedagógicas, coerentes com as demandas de seu tempo histórico. Assim, considerando os elementos que evidenciam características fundamentais desse paradigma, é possível elencar: a) o surgimento do Estado Moderno, com uma estrutura burocrática particular e centralizada; b) reorganização econômica e produtiva sob a égide do capitalismo, em suas respectivas fases; c) surgimento e consolidação da burguesia enquanto estrato e a estruturação de sua hegemonia na organização social; d) a afirmação da ciência e da razão como formas exclusivas de conceber o conhecimento. Enquanto pensamento pedagógico, engendrou novas perspectivas: a laicização da educação escolar; a responsabilidade do Estado em administrar os sistemas de ensino e desenvolver seus currículos, que devem se orientar por um viés científico e que leve em consideração as exigências produtivas; a escola como instituição com funções determinadas para “(...) o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema necessita)” (CAMBI, 1999, p. 199). Observando o recorte temporal e os objetivos deste capítulo, nos ateremos à primeira etapa, conforme a periodização sinalizada por Berman, compreendendo os pressupostos pedagógicos que subsidiam a formação de uma educação burguesa moderna.

1.1 A formação do pensamento pedagógico moderno

Do ponto de vista contextual, há uma leitura hegemônica entre os historiadores que a gênese da modernidade pode ser identificada na transição do século XV para o século XVI. Esse período é marcado por diversas transformações: a invenção da imprensa, que possibilita a difusão de diversas obras, inclusive a Bíblia; as navegações marítimas que apontam a existência de territórios até então desconhecidos e engendram novas formas de dominação e exploração; a centralização política, com o surgimento dos Estados nacionais; o renascimento cultural e científico que, inspirado na produção dos autores clássicos, visa construir uma nova episteme fundamentada na razão e no cientificismo; as reformas religiosas que rompem com a

hegemonia católica na cristandade. Outrossim, surge uma nova ética de trabalho e dinâmica econômica engendrada pela burguesia e que, paulatinamente, desafia a ordem aristocrática cristã.

Em relação ao pensamento filosófico, essa transição é marcada notadamente pelo nascimento de uma tendência humanista que, em oposição ao teocentrismo medieval, valoriza os indivíduos no sentido de serem dotados da condição de construtores da sua própria existência e não sujeitos exclusivamente a determinações de caráter divino. Nesse sentido, a razão, em substituição ao dogma religioso, passa a ser a base de referência para a compreensão do mundo que nos rodeia. Se era necessário, portanto, romper com o ideário do medievo, os humanistas retomam os clássicos greco-romanos; em certa medida, inclusive “pode parecer curioso que os começos de um processo (...) como o que passa da mentalidade medieval para a mentalidade moderna se tenham concretizado na forma de um regresso ao passado” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p.238). Contudo, esse retorno é mais uma forma de inspiração em princípios, tanto no campo do pensamento como no da arte; o humanista, não obstante, almejava a construção de um novo mundo, aberto a novas possibilidades (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981).

Os princípios humanísticos, expressos em uma nova concepção de mundo e ser humano, questionam a educação escolástica, considerada a mais “tradicional forma de transmissão” (MANACORDA, 2010, p. 216) da cultura cristã medieval. Nesse sentido, diversos pensadores trazem novas perspectivas ao campo educacional, propondo maior autonomia dos alunos, elaborando críticas à violência como instrumento de aprendizagem, retomando a valorização da experiência e do fazer, além da defesa de uma educação voltada às necessidades individuais e coletivas, em detrimento de uma erudição infrutífera. Cabe salientar outras questões pedagógicas que perpassam a produção humanística, a saber:

a leitura direta dos textos, inclusive de literatura grega até então ignorada; o amor pela poesia; uma vida em comum entre mestre e discípulo, no qual os estudos e as disputas douradas são acompanhadas de passeios agrestes, diversões, jogos e brincadeiras; uma disciplina baseada no respeito pelos adolescentes, que exclui as tradicionais punições corporais; uma ampla série de aprendizagens que vai do estudo sobre os livros à música, às artes e até os exercícios físicos próprios da tradição cavaleiresca (MANACORDA, 2010, p. 219).

Dentre alguns expoentes desse novo pensamento pedagógico, destacaram-se Vittorino da Feltre (1378 - 1446), Erasmo de Roterdã (1467-1536), Juan Luís Vives (1492 - 1540), François Rabelais (1483 - 1553) e Michel de Montaigne (1533 - 1592), sobre os quais trataremos brevemente nas linhas a seguir.

Pedagogo italiano e professor, Vittorino da Feltre propunha um ensino que não fosse orientado por relações autoritárias e em que os alunos pudessem desenvolver um pensamento autônomo, inclusive com a utilização de métodos ativos de aprendizagem, o que o torna precursor da escola nova, desenvolvida nos séculos posteriores (GADOTTI, 1996). Não obstante, preocupava-se com a formação integral do ser humano, valorizando a importância das atividades físicas que incluíam desde a dança até a equitação. Fundou a *Casa Giocosa* (Casa da Alegria), seu grande projeto pedagógico, que durante décadas serviu de iniciativa pioneira da educação humanística na Itália. Ademais, foi um dos poucos de sua época a defender esse projeto educacional para os mais pobres, custeando as despesas de estudos de inúmeros jovens em sua instituição (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981).

Crítico da Igreja Católica e do Luteranismo, o renascentista e padre holandês, Erasmo de Roterdã foi uma das principais referências intelectuais na Europa em seu tempo. Em sua obra mais conhecida, “Elogio da Loucura”, de forma sarcástica o autor satiriza o clero católico em suas práticas, repletas de corrupção e ostentação, e o controle cultural exercido pela Igreja, evocando assim a liberdade de pensamento. Opunha-se frontalmente à produção intelectual da Idade Média e ao “formalismo escolástico” (ARANHA, 2006, p. 212); recomendando “o respeito ao amadurecimento da criança” (ARANHA, 2006, p. 212), apontava novas bases de desenvolvimento pedagógico em um tempo que a educação ainda era construída unicamente a partir do ponto de vista adulto. Advogava também em “favor de uma educação literária” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 270) que acreditava ser indispensável para a formação humanística dos indivíduos.

Juan Luís Vives, espanhol e de família judia, desde muito jovem viveu sob os impactos dos conflitos e perseguições religiosas dos séculos XV e XVI; boa parte de seus familiares morreu sob a Inquisição Espanhola. Defensor do método indutivo (GADOTTI, 1996), valorizou a experiência e a observação como forma de aprendizagem. Acreditava no ensino das línguas vernáculas que, segundo Vives, facilitariam o aprendizado de outras línguas posteriormente. Outrossim, “a afetividade, o abrandamento dos castigos físicos e o conhecimento das aptidões de cada aluno são também aspectos importantes da pedagogia vivista” (BERNARDO; TOLEDO, 2007, p. 22) em sintonia com o pensamento educativo humanista do período.

Não menos importante, contudo, é a obra dos franceses Rabelais e Montaigne; não escreveram obras especificamente pedagógicas, porém suas ideias sobre educação transparecem em seus escritos. Médico e frade beneditino, Rabelais foi um crítico mordaz de seu tempo. Em suas publicações satíricas, como “Gargantua e Pantagruel” “escarnece

impiedosamente a cultura pedante, árida e mnemônica de origem escolástica” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 274), ao mesmo tempo em que valoriza a educação humanística e as novidades científicas de seu tempo. Nesse sentido, um dos aspectos que chama a atenção nas referidas obras é a valorização da “relação instrução-trabalho, que assume, pela primeira vez, o caráter de não moralidade (...), mas de verdadeira pesquisa de uma habilidade operativa concreta” (MANACORDA, 2010, p. 216), aspecto que será recuperado no pensamento iluminista. Montaigne, filho de uma família burguesa que adquirira título de nobreza, ao contrário do otimismo de Rabelais, é um dos primeiros a reintroduzir o ceticismo na modernidade. Sua obra é toda escrita em caráter ensaístico, uma novidade do período; também “criticava o ensino livresco e o pedantismo dos falsos sábios e valoriza a educação integral” (ARANHA, 2006, p. 214). Ao desconfiar de tudo, inclusive de si e da própria razão, parece observar a educação com certa reserva, na medida em que não considera possível que ela por si só, “resolva os mais profundos desafios existenciais humanos” (BATISTA, 2016, p. 506). Contudo, isso não significa completa descrença; preconizava, assim, um ensino que propiciasse o desenvolvimento de um pensamento autônomo, livre e por meio da experiência.

Paralela à experiência humanista, a reforma protestante trouxe à luz novas ideias educacionais, em especial, por romper com diversos aspectos da catolicidade, fundando novas vertentes cristãs. Outrossim, tratava-se de uma ética religiosa que dialogava com os valores burgueses que emergiam e buscavam se consolidar na Europa, o que explica, em parte, a propagação dos ideais reformistas mesmo sob intensa perseguição religiosa. Rompiam com o exclusivo domínio religioso da Igreja na Europa, ao defender a livre interpretação bíblica; abdicaram de maior parte da ritualística e hierarquia católica, o que permitiu a organização de inúmeras denominações. Pedagogicamente, o principal legado dos reformistas foi a criação de escolas públicas religiosas (GADOTTI, 1996), em que diversos Estados europeus passam a assumir a responsabilidade pelo ensino. O clamor pela instrução universal (ainda que de forma dualista) ganha força no continente ao mesmo tempo em que absorve alguns dos pressupostos humanistas, como a crítica às agressões físicas no ambiente escolar. A implantação desse novo modelo educativo não ocorreu, claro, sem uma intensa resistência católica que reage na Contrarreforma, através do reforço dos seus dogmas e da ação dos jesuítas; entretanto, a história nos mostra que o avanço protestante não seria contido.

A transição para o século XVII é marcada, do ponto de vista do conhecimento, pelos trabalhos científicos de Kepler, Galileu, Descartes, Newton e filosóficos de Locke, Hume, Bacon que apontam novas possibilidades para a compreensão da realidade e dos fenômenos

que nos cercam. Conhecido como o século do método, é, em certa medida, o da crise e crítica do humanismo. Historicamente, aponta para os indícios de crise do Antigo Regime, que culminará no século seguinte nos processos revolucionários francês e americano, e a construção de hegemonia de uma sociedade burguesa.

A Revolução Científica questiona o paradigma medieval ligado às explicações fornecidas pela teologia; critica, assim, a física aristotélica que se construiu enquanto dogma no pensamento católico. Portanto, os pesquisadores do período buscam explicar os fenômenos da natureza e a fundamentar suas teorias não mais em pressupostos dogmáticos, mas a partir da experiência de forma a corroborar suas ideias.

Nesse sentido, o italiano Galileu Galilei (1564 - 1642) é um dos principais expoentes desse movimento. Defensor da teoria heliocêntrica, proposta anteriormente por Nicolau Copérnico, criou o telescópio que permitiu um estudo mais aprofundado no campo da astronomia e, ao mesmo tempo, desconstruiu a partir de evidências as proposições aristotélicas e o modelo geocêntrico. Rapidamente as ideias de Galileu ganharam popularidade na Europa; entretanto, tal fato também acabou culminando na condenação pela Inquisição, que proibiu a circulação de suas obras. O principal legado de Galileu foi conferir à ciência um fundamento empírico, em oposição à autoridade religiosa; essa seria uma tendência que diversos pesquisadores contemporâneos a ele iriam adotar.

Não obstante, duas correntes epistemológicas ganham destaque nesse período: o racionalismo e o empirismo. Herdeiros de uma tradição platônica, os racionalistas consideravam que os nossos sentidos não são confiáveis, devido às múltiplas possibilidades interpretativas que podem prover deles. Assim, a verdade residiria nas abstrações, nas ideias. A matemática também assume papel fundamental nesse contexto, a partir de uma tentativa de quantificação de dados; para pensadores como René Descartes (1596 - 1650), esta seria a única forma de obtenção racional da verdade – ideal perseguido pela modernidade. Os empiristas John Locke (1632 - 1704) e Francis Bacon (1561 - 1626), seguindo uma tradição aristotélica, acreditavam que, ao nascermos, nossa mente não possui nenhum juízo e todos os conhecimentos inicialmente adquiridos provêm dos sentidos. Bacon, conhecido como criador do método científico, preconizava que as verdades são alcançadas não por um processo especulativo, mas sim empírico em que exista a observação e formulação de hipóteses a serem comprovadas.

Tais valores impactaram, para além da produção acadêmica, a organização escolar do período, levando em consideração a importância de outros fatores como a expansão protestante, o crescimento urbano e a expansão do modo de vida burguês. O método

escolástico foi gradualmente substituído, abrindo espaço ao ensino de ciência e filosofia modernas. Nesse sentido, destacam-se a experiência dos oratorianos¹ e dos jansenitas², que passaram a utilizar ilustrações, mapas, ensinar as línguas vernáculas, além de possuírem um sistema disciplinar mais brando (ARANHA, 2006). Igualmente, a ampliação da educação pública e o surgimento de academias científicas denotam uma preocupação educacional, ainda que muitas vezes intimamente ligadas aos ideais religiosos cristãos.

Desenvolvida no século XVII, o realismo pedagógico foi uma tendência educacional, tendo como preocupação a forma em que se transmitiam os conhecimentos e a ordem que eram apresentadas e se tinham real uso para quem as aprendia. Defendia o contato direto com a natureza e o objeto de estudo de forma a introduzir a aprendizagem. Dentre os principais expoentes dessa tendência destacaram-se além de Comenius, Locke e Ratke. Para esses autores, o conhecimento da realidade das coisas, o contato com a natureza e a experimentação eram mais importantes que a leitura dos clássicos, os manuais instrucionais. Embora a influência religiosa se destacasse, a tendência realista "teve seus principais adeptos, no entanto, na vertente leiga, que defendia a secularização do pensamento" (ARANHA, 1990, p. 159). A pedagogia realista surge, em suma, da preocupação metodológica que perpassa o século XVII: "se há método para conhecer corretamente, há método para ensinar de forma mais rápida e mais segura" (ARANHA, 1990, p. 159). Outra questão que perpassava a preocupação metodológica no campo da pedagogia era a diversidade de métodos e princípios educativos existentes na Europa. Coexistiam escolas protestantes, o tradicional ensino escolástico e as de orientação humanista que, em detrimento de uma concepção unificadora, expressavam individualmente os anseios religiosos e filosóficos de diversos grupos, o que levava a uma profusão de possibilidades sem, porém, responder com clareza as questões que o contexto daquele período demandava.

Nesse sentido, destacamos a obra de João Amós Comenius (1592 - 1670), considerado o pai da didática e um dos maiores filósofos da educação do século XVII. O pensamento pedagógico de Comenius é fortemente marcado pelos sangrentos conflitos religiosos que católicos e protestantes protagonizaram nesse período, como, por exemplo, a Guerra dos

¹ A Congregação do Oratório é uma ordem religiosa criada no século XVI, em Roma, pelo clérigo Felipe Néri. Sua ação educativa tornou-se conhecida por opor-se à escolástica, utilizando-se de novas perspectivas pedagógicas, que dialogavam com diversos autores liberais dos séculos XVII e XVIII.

² O Jansenismo foi uma doutrina religiosa idealizada no século XVII a partir dos princípios defendidos pelo bispo Cornelius Otto Jansenius. Considerada uma heresia pela Igreja, suas ideias articulavam valores dos reformistas protestantes e católicos e se opunham ao método escolástico e aos jesuítas.

Trinta Anos³. Nascido na região da Morávia, onde atualmente se localiza a República Tcheca, pertenceu à União dos Irmãos Boêmios (grupo protestante que surge através da influência de Jan Huss), atuando como pastor e teólogo. Ao contrário de diversos pensadores do período é conhecido essencialmente pela sua obra pedagógica na qual se destaca “Didática Magna”, em que se propõe a pensar um método de ensino universal.

Como um dos expoentes do realismo educacional, além da influência do pensamento empirista, Comenius acreditava que os sentidos é que possibilitavam inicialmente a aquisição do conhecimento, denotando sua preocupação com uma educação que tenha fundamentos reais na sociedade, destacando a importância do aprender fazendo e do contato direto com o mundo que nos cerca. Se “a natureza prepara a matéria, antes de começar a introduzir-lhe uma forma” (COMENIUS, 2011, p. 145), então era essencial que a aprendizagem partisse de pressupostos concretos para posteriores abstrações. Também foi pioneiro ao produzir um manual ilustrado para crianças, intitulado “Mundo Ilustrado”, que é considerado o primeiro livro didático a fazer uso de ilustrações (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981). Não obstante,

é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas: especialmente a elaboração de um *Orbis pictus*, isto é, de um manual concebido como um atlas científico ilustrado a fim de que junto com as palavras chegassem às crianças, senão as coisas, pelo menos a imagem das coisas; e de *Schola ludus*, isto é, de um texto que utiliza a didática da dramatização, fazendo as crianças recitarem “ativamente” os personagens da história. (MANACORDA, 2010, p. 216)

Asseverando que o ensino deveria ser responsabilidade do Estado, abriu caminhos para a democratização do ensino, um dos pilares da educação contemporânea, almejando que fossem ensinados

a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. (COMENIUS, 2011, p. 95).

Ademais, a sistematização curricular, a percepção de um ensino em consonância com o desenvolvimento intelectual e ético do aluno, a expectativa de que a educação teria um papel reformador na sociedade são questões ainda caras ao mundo contemporâneo, mesmo que enunciadas há mais de três séculos. Expressando as contradições e dilemas de seu tempo,

³ A Guerra dos Trinta Anos foi um conflito político-religioso que ocorreu no continente europeu entre 1618 e 1648, motivada principalmente pelas disputas envolvendo católicos e protestantes de diversos países. Estima-se que vinte por cento da população europeia tenha morrido no conflito.

Comenius elabora uma obra singular que serve de referência e inspiração às gerações subsequentes.

O inglês John Locke, filósofo do século XVII, conhecido como “pai” do liberalismo político, é outro importante autor que se dedicou a pensar as questões educacionais de seu tempo. Além de defensor do empirismo enquanto meio de aquisição dos conhecimentos, seus escritos refletem, em boa medida, a nova ordem burguesa, que se consolidava na Inglaterra. Destaca-se como uma das principais figuras do movimento Iluminista, evidenciando a transição do pensamento do século XVII para o século XVIII marcado pelas revoluções burguesas.

Propunha um modelo de ensino dualista, ou seja, a partir da distinção pedagógica entre diferentes classes sociais: um voltado à burguesia e aristocracia e outro aos trabalhadores ou pobres. A proposta educacional destinada aos menos abastados consistia na formação de escolas do trabalho em que os indivíduos recebiam instruções elementares na língua vernácula e em cálculo, formação técnica destinada à aprendizagem de um ofício e princípios de religião e moral. Entretanto, para os filhos da burguesia e das classes dirigentes, cuja formação Locke denomina de “Gentil Homem”, o ensino deveria pautar-se em virtudes essencialmente práticas. Assim como os humanistas, se preocupava com a formação humana em sua integralidade ao contrário da preocupação única e exclusiva com as questões do intelecto, valorizando a atividade física e prática de ofícios (ainda que em forma de entretenimento). Propôs um modelo de ensino individualizado em que o preceptor acompanhava o sujeito da infância até a juventude; essa relação deveria ser construída com base no respeito e na afetividade, dispensando do uso de castigos físicos.

O pensamento de Locke também marca, conceitualmente, a transição para as reflexões pedagógicas construídas à luz do movimento iluminista, no século XVIII. Pressupostos enunciados durante a renascença como a valorização da razão e a crítica ao teocentrismo medieval, somam-se aos ideais de liberdade em relação ao poder despótico e hegemonia católica, reivindicando a autonomia humana frente à sociedade. A burguesia se consolida com novos valores e organização social; igualmente, o impacto dos processos revolucionários que emerge neste período aponta novos percursos, a partir da erosão do sistema de Antigo Regime.

O século XVIII é marcado por um conjunto de proposições reformistas, com base nos princípios do iluminismo, porém, não apresenta um sistema de ensino sólido e unificado coordenado a partir do Estado. Assim, apesar de todas as críticas existentes, o ensino preconizado pelos jesuítas embasava boa parte da organização escolar de maioria dos países

européus no período. A companhia de Jesus, criada no século XVI, surgiu no contexto da expansão do reformismo protestante e tinha a função essencial de ação educativa preconizando uma formação cristã/católica, além de atuar na conversão e catequese dos povos nativos da América. O *Ratio studiorum*, sistema pedagógico idealizado pelos jesuítas, possuía um caráter essencialmente humanista, ao valorizar o estudo das letras, filosofia e artes, com viés teológico. Esses modelos, centrados nos colégios, passam a ser amplamente combatidos no século XVIII por serem considerados “alheios a formação do homem-cidadão, (...) portadores de uma cultura exclusivamente humanístico-retórica e classicista e, portanto, antimoderna” (CAMBI, 1999, p. 331). Além disso, o aspecto moral-religioso que perpassa o modelo de ensino jesuíta é alvo de críticas devido ao seu “autoritarismo, à vigilância contínua, que desresponsabilizam o indivíduo, medindo-o pela opinião dos outros, além do fato de reduzir tudo a práticas exteriores” (CAMBI, 1999, p. 332).

A ideia de uma educação voltada à ciência, laica e que estivesse conectada com as demandas políticas e econômicas de seu tempo torna-se paulatinamente uma demanda pedagógica central, sendo um dos pilares da consolidação do que entendemos como modernidade. Entretanto, tais ideias ganham corpo, aliadas à ideia de um sistema educativo coordenado pelo Estado, nos países que ficaram conhecidos por aderirem ao que chamamos de despotismo esclarecido.

O iluminismo, através dos escritos de seus teóricos, cumpre um papel central nas reformas pedagógicas dos séculos XVIII e XIX, na medida em que coloca a pedagogia “como um dos centros motores da vida social e das estratégias de sua transformação” (CAMBI, 1999, p. 336) voltada para a “formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos do espírito burguês (utilitário e científico)” (CAMBI, 1999, p. 336). O enciclopedismo, por exemplo, expresso principalmente nas ideias de Jean Le Rond Diderot (1717 - 1783) e Denis Diderot (1713 - 1784), aponta para esse caminho na medida em que entendem a ciência como a única forma de aquisição concreta dos conhecimentos, e que a educação deve ser voltada para a vida em sociedade e sem influência religiosa.

O século XVIII, marcado pelos processos revolucionários engendra não só a crise final do Antigo Regime bem como as bases da organização da sociedade contemporânea. Além disso, “toma corpo também (...) outro processo que virá marcá-lo no sentido moderno: a formação de uma consciência civil difusa, laica e organizada em torno de novos símbolos (o Estado, a nação e o povo)” (CAMBI, 1999, p. 372). Do ponto de vista pedagógico, é notável a importância que os iluministas conferem à educação como meio de difusão dos ideais

propagados no período; contudo, devido ao caráter ainda elitista deste movimento filosófico, tais ideias demoram a ecoar na organização dos sistemas escolares (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981), o que será percebido mais nitidamente apenas no século seguinte. Ademais, pode-se observar que nesse século há uma popularização da escola pública, provida pelo Estado. A proposição de um ensino laico, que valorizasse em primeiro lugar a razão e os interesses do país, marca definitivamente uma transição para o modelo escolar que conhecemos tradicionalmente hoje.

Outro aspecto importante a se observar é que “o iluminismo põe definitivamente em crise o humanismo” (MANACORDA, 2010, p.287). Nesse sentido, a ênfase na linguística e na inspiração clássica dão lugar à ciência moderna e a valorização dos aspectos práticos e utilitários no ensino, muito relacionados ao universo de transformações no campo produtivo, com vistas à democratização do saber. Embora os pensadores do iluminismo, de forma geral, não se debruçaram extensamente sobre aspectos pedagógicos, cumpre destacar os escritos do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), mais precisamente em sua obra “Emílio ou da Educação” (1762), representa um marco divisor,

(...) privilegiando a abordagem que chamarei “antropológica”, isto é, focalizando o sujeito, a criança, o homem, e dando um golpe feroz na abordagem “epistemológica”, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto (MANACORDA, 2010, p.295)

Rousseau traz uma mudança substancial em termos pedagógicos ao entender a criança como centro de aprendizagem, o que se torna evidente em sua obra clássica “Emílio ou da Educação”. Embora a preocupação com a formação da criança apareça em outros autores que o antecedem, o autor se destacou ao construir um conjunto teórico que compreende que o ensino deva ser voltado “às necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil” (CAMBI, 1999, p.346). Em um momento histórico em que as subjetividades de diversos grupos sociais ainda não eram levadas em consideração, Rousseau abre caminhos para um percurso pedagógico que será desenvolvido nos séculos seguintes: o puericentrismo. O reconhecimento das singularidades da formação das crianças, em suas respectivas faixas etárias, é certamente um dos pilares da educação contemporânea. Ademais, cumpre destacar a importância que o autor atribui ao universo de interesses infantis na relação de ensino aprendizagem, seguindo o itinerário utilitarista e que se relacione de maneira concreta ao cotidiano de vivências do estudante.

Há um princípio de moralidade que permeia sua obra e que persegue enquanto objetivo final de sua filosofia: a formação de um indivíduo que não estivesse corrompido pela estrutura social. Em “Emílio”, o autor prevê que o processo educativo deveria levar em consideração o estímulo das potencialidades humanas naturais, com vistas à sua futura vida em sociedade, para que Emílio não se desvie de seu objetivo, ele experienciar sua vida por meio da orientação de um preceptor que o acompanha do nascimento até o casamento.

Para Rousseau, as questões políticas e educativas são intimamente ligadas ao mesmo tempo em que se preocupa com a formação do indivíduo, também se preocupa com a reorganização da sociedade mediada pelo contrato social, pautadas por noções igualmente distintas. Em oposição ao pensamento metafísico, corrente que a maioria filósofos que o precederam se inscreviam, a obra rousseauiana se notabiliza pela preocupação com as condições materiais e objetivas da vida humana, compreendendo os indivíduos como seres históricos, que determinam a sua vida e a organização em sociedade. Considerando o caráter burguês dos processos revolucionários do século XVIII e a ênfase nos aspectos práticos do cotidiano dos indivíduos na educação, é possível identificar esta questão a partir de uma visão pragmática. Não obstante, procura dar respostas ou formular hipóteses, ao menos, sobre as problemáticas colocadas em seu tempo. Em certa medida, é uma preocupação que perpassa os processos revolucionários do século XVIII, que repensam o papel do povo frente ao poder.

Assim como seus contemporâneos, também se mostra crítico às permanências do mundo medieval no ensino, mais especificamente em relação à escolástica. Além disso, censurava o constante autoritarismo, as relações entre professor e aluno permeadas por agressividade e castigos físicos e a excessiva preocupação com questões pouco práticas. Contudo, seu maior legado, e que o torna considerado por muitos o "pai da educação moderna" é o fato de valorizar o ensino a partir da perspectiva do aluno, em especial a criança, levando-a em conta como sujeito de necessidades específicas.

Somada às iniciativas de educação estatal nos Estados modernos europeus, a perspectiva pedagógica delineada neste período se aproxima daquilo que se denomina hoje escola tradicional. A educação ganha gradativamente contornos mais universalistas e, pelo menos em teoria, tenta superar a dualidade presente em autores como John Locke. A ideia de educar um homem para vida e sociedade, é perceptível em Rousseau (embora que Emílio seja um membro da elite), reforça a importância atribuída à educação enquanto potencial formativo para a vida em sociedade a partir do século seguinte.

É importante também destacar a importância de Immanuel Kant (1724 - 1804), filósofo prussiano, professor universitário e um dos maiores expoentes do pensamento

iluminista do período, trazendo importantes contribuições filosóficas que influenciaram diversos teóricos no século seguinte. Com manifesta influência da física newtoniana enquanto modelo de conhecimento científico de sua época, deixou como principal legado a proposição de uma gnosiologia que prevê a síntese entre o racionalismo cartesiano e empirismo de John Locke e David Hume. Embora a maior parte de sua produção filosófica não se dedique a discutir exclusivamente as questões educacionais, em sua obra “Sobre Pedagogia” (1803) que reúne diversos escritos que o autor produziu quando era professor na Universidade de Königsberg, é possível delinear seu pensamento pedagógico. Apesar da influência de seus contemporâneos, inova ao entender a educação como fonte exclusiva de humanização dos sujeitos através do desenvolvimento da capacidade racional.

O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação corresponde à disciplina e instrução. (...) O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. (KANT, 1999, p.14-15).

Para Kant, a educação é vista como uma necessidade essencial ao desenvolvimento humano que se faz a partir da soma de dois elementos: a disciplina e a instrução. A primeira é responsável por tornar o homem um ser civilizado, capaz de frear seus impulsos que não condizem com a sua própria humanidade. E a segunda é o esforço educativo, guiado pela razão, na aquisição de cultura e habilidades que os permitam viver em sociedade. Ademais, o caráter moralizante também se faz presente permeado pela ideia de progresso (CAMBI, 1999); propondo-se por meio da educação a construção de uma sociedade ideal, guiada por uma ideia moral que privilegie o bem comum. Em alguma medida, aqui nasceu ideia de educar um homem que se encaixa nas novas organizações produtivas, e esteja apto a servir o Estado moderno:

Fábrica escola nascem juntas: as leis que criam escola de estado vêm juntas com as leis que suprimem aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tiraram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores desta realidade que está mudando. (MANACORDA, 2010, p. 303)

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) foi um educador suíço que viveu na transição dos séculos XVIII para o XIX; assim, é contemporâneo às revoluções, viu o despertar e início da consolidação de uma ordem tipicamente moderna na Europa, além de ser um dos pedagogos mais renomados de sua época. Autor de uma fecunda produção intelectual,

distinguiu-se dos filósofos que lhe eram contemporâneos ao aplicar seus princípios pedagógicos nas próprias experiências educacionais, dotando sua pedagogia de uma práxis até então única. Apesar de algumas de suas investidas não obterem êxito, em geral por seus custos econômicos, suas experiências educativas foram determinantes para a sua obra. Educou crianças camponesas, ensinando-lhes também a prática agrícola, desenvolveu um modelo de ensino voltado aos jovens que se tornaram órfãos após conflitos decorrentes dos embates durante a Revolução Francesa, e dirigir uma escola em Yverdun, que se tornou referência para diversos pesquisadores do período. Em contraponto à tendência autoritária da educação religiosa católica com ênfase exclusiva na racionalidade enquanto projeto educativo dos iluministas, Pestalozzi notabilizou-se pela ênfase no afeto, na formação ética além de um modelo guiado pela liberdade estudantil.

Pestalozzi defendia o conceito de educação integral (ZANATTA, 2012) estabelecendo o compromisso em desenvolver todas as potencialidades humanas, ou seja, tanto em termos intelectuais, morais ou profissionais. Do ponto de vista intelectual, defendia um sistema de ensino intuitivo e gradual que partisse do concreto para abstrato, do simples para o complexo valorizando a importância tanto dos aspectos intelectuais, mas também de uma educação do corpo. Para Pestalozzi, “a educação intelectual, resultante da organização das impressões sensoriais obtidas na relação homem-natureza, transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual é a intuição” (ZANATTA, 2012, p. 106). Quanto ao aspecto profissional, sua proposta se destaca pautada em métodos ativos (MANACORDA, 2010), antecipando pensadores de movimentos como a Escola Nova; além disso, em um período histórico que está ressignificando o valor social do trabalho, este se torna também um dos pressupostos básicos do estudo (ZANATTA, 2012). Entretanto, o aspecto chave de seu pensamento está no caráter moralizante da educação, que possui uma função essencial na construção de um novo homem e uma nova sociedade, análogo aos anseios de sua época.

Ele critica a ordem do seu tempo (despótica em política, conflituosa e confusa em economia) e, colocando-se do lado do povo, pede reformas em direção de uma verdadeira liberdade e igualdade (como queria a Revolução Francesa, que depois traiu esse princípio) para fundar uma “sociedade ideal” que tenha as características da comunidade (modelada sobre a família) na qual vigorem fortes princípios éticos destinados a “nobilitar a humanidade” (CAMBI, 1999, p. 419)

É possível notar o intenso diálogo com Rousseau e Kant por preconizarem o papel social da educação; a formação do povo adquire um aspecto fundamental e delinea alguns

aspectos que serão desenvolvidos no século XIX. Além disso, cumpre considerar que uma de suas principais contribuições para o pensamento educacional foi colocar em evidência o papel da afetividade na educação, pois considerava que não haveria processo pedagógico sem vínculo, ao passo que ele deveria acompanhar os processos naturais da criança. Assim, “seu exemplo concreto e suas intuições de psicologia infantil e de didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e todo o novo engajamento educativo do oitocentos” (MANACORDA, 2010, p. 317).

1.2. A passagem para o século XIX: consolidação da modernidade e perspectivas pedagógicas

O contexto histórico do século XIX, de forma geral, é profundamente marcado pelo impacto dos processos revolucionários dos anos setecentos, esboçando um horizonte em que são engendradas novas revoluções. A perspectiva de construir uma sociedade ideal, pautada no desenvolvimento com vistas ao progresso, ideário tão característico da época, permitiu ao mundo ocidental – eurocêntrico – não só um profundo desenvolvimento tecnológico, mas também uma profusão de conjuntos teóricos, novos campos científicos e possibilidades intelectuais jamais vistos em nenhum período histórico até então.

A modernidade que se consolidava no período rompeu tradições, abrindo-se à renovação (CAMBI, 1999) em todas as esferas da vida social; embora não seja possível determinar que ocorreu de forma homogênea, o horizonte de mudanças colocado nos séculos XIX e XX propaga-se sobre o globo. Além disso, emergem novas subjetividades políticas e diversos grupos sociais até então marginalizados reivindicando direitos e o seu lugar na história, “encetando uma profunda tensão entre massas e elite, que podemos reconhecer como uma das grandes infraestruturas da história contemporânea” (CAMBI, 1999, p. 379). Esse movimento é acompanhado pelo fortalecimento da democracia burguesa em que o cidadão contemporâneo é dotado – pelo menos em teoria – das liberdades proclamadas pelos revolucionários na América e na França, por exemplo. Contudo, dá origem às formas de subjugação inéditas, fortalecendo os mecanismos de controle (CAMBI, 1999) com a institucionalização de cada aspecto da vida em sociedade (prisões, Igreja, escola, hospitais, etc.) produzindo um senso de identificação e conformação capazes de moldar comportamentos – ainda que não explicitamente – e impor normatizações.

No campo produtivo, emergem novas territorialidades, organizações temporais, e sistemas disciplinares, que transformam profundamente os arranjos sociais existentes. O

avanço da industrialização, que trouxe consigo uma nova reelaboração do capitalismo e coloca urbanização como imperativo, aponta novas demandas a partir do mundo do trabalho, exigindo trabalhadores mais qualificados e aptos a estas novas configurações.

Sob o prisma tecnológico, as inovações em relação aos transportes, novas fontes de energia e matérias-primas e no campo comunicacional demonstram o grande desenvolvimento do sistema fabril, ampliando as possibilidades técnicas do mundo contemporâneo. Contudo, essas transformações são acompanhadas de uma constante necessidade de ampliação dos mercados consumidores e produtores, o que encaminhou a novas formas de exploração do trabalho, e das relações de poder do ponto de vista geopolítico. A formação de conglomerados econômicos e de um novo ciclo de dominação colonialista em relação aos continentes africanos e asiáticos, apontam os caminhos predatórios que se constroem na qualidade de demanda comercial e discurso de progresso. A consolidação dos valores burgueses engendra novas opressões que são balizadas através de um discurso cientificista e civilizatório.

A preocupação com a racionalização da produção, o aumento da divisão do trabalho, o incremento constante de novos maquinários enquanto força motriz impõe alterações na produção agrícola e extingue, gradualmente, as manufaturas. Em suma, este século coloca ao mundo do trabalho um *modus operandi*, irreversível, através da industrialização. O trabalhador, que antes dominava os saberes necessários à produção de uma mercadoria, utilizando a força manual e, em muitos casos, controlava os meios de produção, agora se vê expropriado de todas essas variáveis ao fazer parte do ambiente fabril, no qual ele agora é apenas uma parte de extensa engrenagem.

Segundo Manacorda (2010):

(...) ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto de seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também de sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; este pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (p. 328)

Assim, este processo aponta para novas demandas educativas, em que o binômio “instrução-trabalho (...) será tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 2010, p. 328), o que impulsiona inclusive a criação de escolas técnicas. Tal conformação produz também uma nova divisão social em que a burguesia, classe hegemônica, é antagonizada pelo

operariado. Em face das condições precárias de vida de boa parte da população, nas sociedades industriais, emergem os movimentos operários que, em resistência à exploração, criticam os valores burgueses, construindo outras possibilidades de organização político-econômica, inclusive com o surgimento das ideias anarquistas e socialistas.

Não obstante, os processos de transformação econômica, a grande questão colocada nesse século no campo pedagógico é a retomada das discussões em relação ao método. Se nos anos anteriores, o pensamento educacional tinha contornos mais filosóficos, naquele momento urgia estabelecer novas metodologias que apontassem as maneiras mais adequadas ante as diversas demandas de seu tempo. A partir do momento em que o ensino passa a “universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o ‘como ensinar’ (...) assume proporções gigantescas e formas novas” (MANACORDA, 2010, p. 338). Além disso, o surgimento de outros campos científicos como a psicologia, por exemplo, traz novos olhares para as problemáticas educacionais, em especial, na educação de crianças.

Os jardins de infância, preconizados por Friedrich Froebel (1782 - 1852), são, nesse sentido, um importante marco na medida em que preveem um sistema educativo a partir da primeira infância. Reunindo inspiração de diversas experiências, autores e conceitos como Pestalozzi, Rousseau, princípios cristãos e a filosofia alemã, seu grande legado está no fato de dar grande importância aos esforços laborais no início da formação do aluno. Entretanto, a categoria trabalho assume outros contornos que extrapolam o seu sentido primeiro; ela aparece no formato de jogos que auxiliariam no desenvolvimento infantil. Em boa medida, está colocada um tipo de metodologia ativa, que prevê o “fazer” como perspectiva essencial.

Considerando as necessidades específicas da psique infantil, os estudos em psicologia deste período evocam a importância de um ensino que respeite suas especificidades e, ao mesmo tempo, seja capaz de estimular suas potencialidades, “solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização” (MANACORDA, 2010, p. 367). Está será uma tendência que se estenderá neste século, em que o trabalho assume centralidade na elaboração dos métodos de aprendizagem. Inclusive, em um polo ideológico oposto, esta é uma ideia que perpassa os pressupostos marxistas, que propõem a preparação da criança para a vida produtiva, porém em uma visão emancipadora, superando as orientações e interesses burgueses. Igualmente, as escolas técnicas que surgem neste período, considerando os principais ramos da esfera produtiva, se consolidam como instituições de instrução profissionais.

Além disso, o que era antecipado por autores como Rousseau, Kant e Pestalozzi, por exemplo, adquire solidez nesse período: a centralidade da escola enquanto instituição no percurso formativo dos indivíduos, a fim de formar o cidadão da sociedade moderna, comprometido com os valores de seu país, preparado para as demandas produtivas e guiado pela razão científica. Inclusive, esse é um dos pressupostos que contribui para a universalização maciça do ensino neste século, a partir da intervenção estatal e, em geral, de caráter público e laico. Assim, gradativamente a educação assume o papel de “núcleo mediador da vida social” (CAMBI, 1999, p. 381) ocupando um lugar fundamental na ordenação social a partir dos anos oitocentos. A partir desse período, torna-se cada vez mais evidente a indissociabilidade entre as demandas sociais e políticas e os pressupostos pedagógicos que emergem fortemente e que estão vinculados às ideologias – tanto no que contribuem para a reprodução e manutenção da ordem quanto para a superação da mesma. Em termos pedagógicos, é possível destacar ao menos três grandes tendências pedagógicas no século XIX e que influenciarão, em grande medida, a produção dos teóricos até a atualidade: o positivismo, o socialismo e o escolanovismo.

O positivismo é um conjunto teórico organizado a partir dos escritos do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), considerado o "pai" da sociologia e que “consolidou a concepção burguesa da educação” (GADOTTI, 1996, p. 110). Muitos pensadores consideram o positivismo como desdobramento imediato do iluminismo, pois ao reelaborar suas ideias à luz das experiências revolucionárias e suas repercussões, postula a ciência como guia da humanidade e forma exclusiva de se alcançar o conhecimento, rumo ao inevitável progresso. Seu projeto pedagógico, imbuído do espírito cientificista, incumbiu à pedagogia a tarefa de se constituir enquanto ciência da educação implantando um programa de ensino consoante a esses valores. Considerando o ideal de formação da sociedade e, ainda, a valorização dos métodos científicos, a pedagogia positivista conferia uma importante ênfase na disciplina e, também, reforçava o ordenamento social através da valorização da hierarquia entre os indivíduos.

As propostas socialistas – tanto as utópicas, preconizadas por Saint-Simon (1760 - 1825), Charles Fourier (1772 - 1837) e Robert Owen (1771 - 1858), como a vertente científica, idealizada por Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895) –, emergem em um cenário de flagrante desigualdade social nos países que se industrializaram. Em linhas gerais, ao se opor à perspectiva educacional burguesa, o socialismo encetou diversas premissas que seriam desdobradas no pensamento pedagógico e processos revolucionários do século seguinte: o ensino como uma das ferramentas de superação a

dualidade fundamental de classes; a universalização da escola, a partir da concreta democratização destes espaços de formação; a valorização da práxis, ao preconizar a relação dialética entre conhecimento e prática; e, por fim, “a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida” (ARANHA, 2006, p. 352). c

Em linhas gerais, o socialismo e o positivismo se colocam como projetos filosóficos antagônicos na medida em que defendem os interesses de dois grupos sociais igualmente opostos: burguesia e o proletariado (CAMBI, 1999).

O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo. O socialismo é a posição teórica (científica) da classe antagonista, que remete aos valores "negados" pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delinea estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho), delineando uma sociedade "sem classes" (CAMBI, 1999, p. 466).

Por fim, dentre as tendências pedagógicas marcantes dos anos oitocentos, o movimento denominado "Escola Nova" surgiu na virada do século XIX para o XX, sendo uma das críticas mais radicais aos aspectos de tradicionalismo e relações autoritárias que ainda permeavam os sistemas de ensino. Tendo dentre os expoentes John Dewey (1859-1952) e Édouard Claparède (1873-1940), promoveu o diálogo entre múltiplas experiências educativas e pensamentos pedagógicos, propondo:

(...) construir uma ‘comunidade escolar livre’, ‘a educação no campo’, ‘a escola de humanidade’, a coeducação; eram também concebidas como inovadoras e experimentais, e tinham como perspectiva finalidades educacionais que viessem a superar as escolas tradicionais (ARAÚJO, 2015, p. 08)

Aqui se enunciam suas principais características: liberdade, aprendizado através da experiência, enfoque no presente e nas demandas concretas dos educandos, bem como a perspectiva de uma sociedade em mudança. Seus métodos, considerados ativos por diversos autores, “valorizam a atividade, o trabalho, o jogo” (MANACORDA, 2010, p. 367), em franca oposição ao enciclopedismo ainda vigente. Em certa medida, o que está posto com a criação de modelos pedagógicos considerados ativos é uma espécie de “moralidade do trabalho” (MANACORDA, 2010), enquanto preparo para a função social que a criança desenvolverá na vida adulta. Se nas sociedades de Antigo Regime, esta categoria é rejeitada, agora é o norte da organização social, impactando necessariamente também a escola.

CAPÍTULO 02

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A SALA DE AULA INVERTIDA

Neste capítulo, procura-se observar em que medida a ideia de metodologias ativas reflete os valores liberais, a partir de uma perspectiva de fortalecimento burguês e primazia capitalista. Tomando como ponto de partida o surgimento do movimento Escola Nova, avança-se ao longo da produção pedagógica do século XX até o advento do conceito de moderno de métodos ativos, bem o advento da sala de aula invertida.

A consolidação da hegemonia sociopolítica e econômica da burguesia no século XIX engendrou novos projetos de sociedade a partir de um horizonte de maior participação social, capilarizou o capitalismo como modelo econômico de referência para o mundo, agitou novos atores políticos que reivindicavam seu espaço e direitos, suscitando múltiplas disputas de poder e rompendo gradativamente com o sistema de Antigo Regime (HOBSBAWM, 2015). Entretanto, na medida que esse modelo burguês e liberal se estabelece também se tornam evidentes suas limitações e desgastes, o que torna-se manifesto na chegada ao século XX (HOBSBAWM, 2001); as guerras mundiais, as experiências totalitárias, as constantes crises do capitalismo e reorganizações na estrutura econômica, a incorporação das tecnologias ao modo de vida dos indivíduos, a oposição entre socialismo e capitalismo são alguns desses elementos que tornam visíveis essas contradições.

Do ponto de vista pedagógico, a disseminação de um modelo escolar organizado a partir do Estado, laico e com vistas à universalidade avança, ainda que de maneira heterogênea, colocando a escola como organismo essencial na constituição da sociedade no século XX (CAMBI, 1999). A pedagogia se afirma um campo do saber científico em constante relação com outras áreas do conhecimento como a psicologia e a sociologia, tornando-se “um saber não-linear e bastante complexo em seu próprio interior, dotado de um estatuto lógico plural e, portanto, instável e também incerto” (CAMBI, 1999, p. 404).

Diante da gradual consolidação da sociedade industrial na Europa, que tem a burguesia como grupo hegemônico, o positivismo parece ser o modelo filosófico que melhor representa os anseios liberais no século XIX: construir uma sociedade ordenada na perspectiva de classe, laica, e que tem no conhecimento científico a chave para a construção de saberes e interpretação deste modo de vida, possibilitando progresso, o principal mito desse período (CAMBI, 1999). Embora a educação positivista acabasse reforçando traços autoritários, dada a constante preocupação em normatização, e mostrasse “valorização quase

exclusiva da instrução (...), tendendo explicitamente para o nocionismo e enciclopedismo” (CAMBI, 1999, p. 468), coloca a pedagogia como saber científico, com métodos e epistemologia próprias, e solidifica a educação como uma preocupação da sociedade, voltada para a formação de um indivíduo que – em teoria – se adequasse satisfatoriamente a ela (tanto em sua lógica produtiva, tanto na perspectiva de um saber científico, tanto na conformação social). É preponderante novamente a exigência de utilidade, voltada para a função social do ensino e utilidade prática dos conhecimentos científicos; nesse sentido, cumpre destacar que esse imperativo também revolucionou os métodos a partir dos estudos que levavam em conta a psicologia infantil, tomando uma lógica de puerocentrismo (CAMBI, 1999).

O que é conhecido atualmente como escola clássica se consolidou no século XIX, muito influenciada pelas ideias positivistas, e que carrega também uma série de contradições que são colocadas em questão não só por filósofos e pedagogos, mas também por organizações articuladas a partir da sociedade civil. Também se constrói e consolida a dualidade pedagógica entre o ensino voltado para as classes populares e o ensino voltado para os filhos da burguesia que evidenciam as desigualdades sociais e diferentes perspectivas pedagógicas que orientam estas instituições escolares. Além disso, a escola se organiza por meio de um “modelo disciplinar, regulado pela autoridade e por normas jurídicas” (CAMBI, 1999, p. 496) que evidenciam um processo de constante racionalização da prática educativa e relações autoritárias.

Não obstante, a modernidade compreendida como afirmação burguesa enceta seu projeto educativo operando sobre interação de dois elementos substanciais - “o da libertação e da conformação” (CAMBI, 1999, p. 203). Assim, ao mesmo tempo em que se coloca o fator fundamental para a liberdade de um povo (em relação a diferentes estruturas), também concebe formas de dominação e manutenção de projetos ideológicos (tanto dos interesses do Estado e da burguesia). Se por um lado, o projeto pedagógico burguês tinha a liberdade por norte, não menos importante é também pensar que enquanto classe engendra um projeto de poder que demanda estratégias que garantam sua hegemonia e geram contradições constantemente. Nesse sentido, são dessas contradições que emergem as críticas preconizadas pela pelo historicismo, por Nietzsche e pela Escola Nova, que tinha uma orientação mais liberal, porém progressista em relação ao ensino.

Por fim, há uma multiplicidade de pensamentos pedagógicos a partir dos anos mil e novecentos que apontam para caminhos distintos e muitas vezes antagônicos entre si; outrossim, as críticas ao modelo de produção intelectual eurocêntrico e a uma dinâmica de difusão do conhecimento imperialista, dão origem a novas epistemologias – na América

Latina e no continente africano, por exemplo, que buscam compreender os dilemas educacionais à luz de um pensamento original e relacionado ao contexto geopolítico local. Além disso, a dimensão do trabalho adquire um espaço significativo no campo pedagógico, por meio de dois elementos: “o primeiro é o desenvolvimento das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança” (MANACORDA, 2010, p 367).

2.1 O movimento escolanovista

Embora o século XX aponte para uma profusão de diferentes modelos pedagógicos, conforme exposto no capítulo anterior e, ainda, o recorte temático deste trabalho, cumpre analisar a partir de agora a educação ativa em face de sua historicidade e princípios. Na história da pedagogia ocidental moderna, desde o início do século XVI pode-se identificar princípios relacionados às propostas didáticas denominadas ativas. Entretanto, é na virada do século XIX para o século XX, no surgimento do movimento Escola Nova, que as metodologias ativas de ensino vão encontrar seus fundamentos organizados e teorizados a partir de diversas experiências didáticas (ARAÚJO, 2015).

O movimento da Escola Nova surge com um tom crítico ao modelo educacional em voga, considerado autoritário e enciclopedista. Em certa medida, a pedagogia ativista busca realizar as ideias de liberdade que a tradição liberal-burguesa não conseguiu alcançar do ponto de vista prático. Nesse sentido, o objetivo parece centrar-se em aprofundar o processo de liberalização, tendo como referência os novos sujeitos pedagógicos (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2010) e os ideais democráticos vivenciados a partir da centralidade da escola.

O projeto escolanovista parte do pressuposto que a relação entre educação e sociedade é central na constituição da sociedade moderna e, portanto, não pode promover uma prática pedagógica que não seja necessariamente engajada com a proposta da formação desse indivíduo moderno, incluso em uma sociedade industrializada, que reclama cada vez mais participação política e constrói conhecimento à luz dos enunciados da ciência. Porém, cumpre destacar que, em oposição à pedagogia socialista que tem no horizonte a superação da sociedade burguesa, as pedagogias denominadas ativas valorizam profundamente as individualidades, ainda que em relação social, afastando-se de uma perspectiva coletivista.

Buscando romper com todos os vestígios de tradicionalismo, o movimento norteou-se pelo “primado do fazer” (CAMBI, 1999, p. 513) como unidade essencial e orientadora de

toda a prática educativa, sendo esse um aspecto em comum a todos os teóricos que são considerados escolanovistas. De forma geral, são críticos em relação à ênfase dada ao conhecimento enquanto teoria a ser assimilada, estimulada por um ensino mnemônico, em detrimento do envolvimento do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Igualmente, é notável a influência das pesquisas no campo da psicologia e a relação que trazem com os aspectos de desenvolvimento cognitivo da criança e suas necessidades educacionais que elaborem aspectos concretos e ativos, como forma de aprendizagem (ARAÚJO, 2015). A psicologia, que também surge enquanto saber científico no mesmo período que a pedagogia se consolida, coloca em questão as etapas de desenvolvimento do indivíduo e, em especial, as necessidades que cada uma dessas fases demanda, principalmente na infância.

Também subjaz a ideia de uma educação voltada a uma perspectiva de formação que extrapola os aspectos puramente intelectuais, mas valoriza o âmbito do trabalho, não apenas preparação técnica, mas uma moralidade que oriente esses princípios pedagógicos (MANACORDA, 2010) para além do desenvolvimento criativo, de valores éticos, que estimule a participação. Da mesma forma, uma das perspectivas que pode se relacionar com a educação ativa é a ideia de utilitarismo, que preconiza o ensino voltado a sua função prática na sociedade e que se relaciona, em muitas ocasiões, com a lógica empirista, valorizando a experimentação, o movimento, tornando a aprendizagem significativa para o estudante. Assim, a pedagogia ativa parece amalgamar os preceitos empiristas, o utilitarismo, as estratégias didáticas ativas e a valorização da liberdade, confluindo com uma ética que tem no trabalho cada vez mais o centro motor da sociedade (MANACORDA, 2010).

Cumprе salientar que “a questão inaugural da escolarização moderna” (VALDEMARIN, 2010, p. 23) que preconiza, através dos escritos de inúmeros teóricos desde meados do século XV, um ensino que tivesse relação direta com a vida do estudante, capaz de fazer sentido para o mesmo, ainda aparece prementemente no início do século XX. Ainda que as propostas construídas em torno de tal problemática não formassem um consenso hegemônico, haja vista as permanências históricas de uma educação pensada pela Igreja e os interesses e disputas de poder inerentes a sua época e espaços, elas indicaram uma lenta e inconclusa ruptura que se engendrava no tecido social. Não obstante, este é também um dos elementos que enunciavam uma gradual pedagogização da sociedade e que tem na escola a sua instituição de referência. É no cerne desse contexto que a pedagogia ativista, à luz da ciência, busca alternativas de superação desse problema. Assim, embora o movimento do ativismo na educação traga aspectos que sejam inéditos na discussão pedagógica, vários de

seus pressupostos encontram inspiração nos debates de filósofos como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, dentre outros.

Embora apresentem atributos em comum, há uma significativa multiplicidade de propostas que podem, em maior ou menor grau serem identificadas no âmbito da Escola Nova. Assim, em um esforço de categorização, pode-se identificar ao menos duas grandes frentes de difusão do movimento pelo mundo: um centrado na Europa, a partir dos trabalhos de diversos pensadores do continente; outro, focalizado em John Dewey (1858 - 1952) e nas experiências relacionadas a suas ideias nos Estados Unidos (ABBAGANANO; VISALBERGHI, 1981; CAMBI, 1999; MANACORDA, 2010).

2.1.1 O escolanovismo na Europa

Segundo Abbagnano e Visalberghi (1981), no final do século XIX surgiram na Europa diversas experiências pedagógicas que se propunham inovadoras denominadas “escolas novas”, organizando-se, em geral, através de “instituições escolares de vanguarda” (p. 789). Nesse sentido, a primeira instituição europeia que reúne estes princípios educacionais é a escola fundada por Cecil Reddie (1858 - 1932), na cidade inglesa de Abbotsholme. Apesar de seu caráter inovador – conjugava uma perspectiva menos nocionista, incorporando o interesse da criança e a vida em sociedade como pontos de partida, além da prática esportiva e trabalho manual, funcionando em tempo integral – não foi bem recebida na Inglaterra (ABBAGANANO; VISALBERGHI, 1981), mas inspirou outras iniciativas no continente.

O francês Edmond Demolins (1852 - 1907), influenciado pela proposta inglesa, fundou em 1899 a *École des Roches*, na França, voltada para a formação de um indivíduo livre e integrado às demandas da sociedade contemporânea. Instalando-se em uma estrutura campestre, articulava uma proposta de ensino que agregava tanto os saberes intelectuais, quanto a vivência em sociedade, orientada pelos “centros de interesse” (CAMBI, 1999, p. 516) das crianças e o fazer como elemento essencial.

Para além dos projetos mencionados, outras instituições escolares com o mesmo caráter foram fundadas em diversos pontos da Europa, como as “Casas de Educação no Campo”, do alemão Hermman Lietz (1868-1910); a “Escola do Trabalho”, de Georg Kerschensteiner (1854-1932); as “Escolas Serenas”, organizadas na Itália a partir dos trabalhos de pedagogistas como Rosa Agazzi (1866 - 1951), Maria Boschetti Alberti (1884 - 1951), dentre outros (ABBAGANANO; VISALBERGHI, 1981; CAMBI, 1999; MANACORDA, 2010). Esses são exemplos de como as ideias de uma escola renovada

proliferava entre os europeus, mesmo sob uma perspectiva elitista – restrita e, em geral, destinada àqueles que tinham condições financeiras para se matricularem nestas instituições.

Embora as experiências acima mencionadas não prescindissem de um determinado arcabouço teórico atinente aos seus interesses, trata-se, sobretudo, de vivências pedagógicas orientadas pelos princípios então emergentes do escolanovismo. Entretanto, diversos pesquisadores trabalharam em significativo esforço de teorização (CAMBI, 1999), elaborando os “fundamentos filosóficos e científicos dessa ampla renovação da pedagogia” (CAMBI, 1999, p. 525), relacionando os aspectos que pudessem orientar os trabalhos educativos que fossem realizados a partir desses princípios, que serão analisados nos parágrafos seguintes.

Não obstante, é importante ressaltar também o papel de associações como a “Liga Internacional para a Educação Nova”, o “Centro Internacional das Escolas Novas” e o “Centro de Experimentação dos Métodos Educativos Ativos”, congressos e revistas que tinham por objetivo difundir os ideais escolanovistas, congregando uma comunidade de educadores interessados nesse movimento de renovação educacional (CAMBI, 1999).

O primeiro elemento central ao escolanovismo está no “reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo o processo educativo” (CAMBI, 1999, p. 526). Para além das mudanças quanto ao papel social da criança na sociedade, que a reconhece em suas especificidades e começa a direcionar diferentes formas de tratamento e ensino a meninos e meninas (ARIÈS, 1986), as descobertas no campo da psicologia parecem corroborar a necessidade em construir uma didática que possibilite um pleno desenvolvimento infantil a partir de atividades sensório-motoras. A atuação de médicos que, a partir de suas investigações sob a psique infantil, ofereceu novos olhares à pedagogia, buscando compreender quais elementos eram essenciais para que a aprendizagem se concretizasse. Ovide Decroly (1871 - 1932) e Maria Montessori (1870 - 1952), ambos com formação em medicina, iniciaram suas pesquisas entorno da aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, delineando a partir deste ponto suas teorias pedagógicas. Decroly, por exemplo, notou que a criança aprendia por meio de um processo “apreensão globalizadora” (ARANHA, 2006, p. 458), ou seja, antes de assimilar partes específicas de uma determinada realidade, a criança percebia o todo integrado como um único dado, estabelecendo relação com aquilo que se conhecia. Portanto, o sistema de ensino sob essa acepção deveria ter os centros de interesse infantil como ponto de partida, de modo que a aprendizagem fosse consoante à forma com que ela aprendia.

Montessori, por sua vez, reforçou a importância das atividades que estimulassem os sentidos, a partir não só de operações cotidianas, mas também do contato com um material

previamente preparado em que se articulava cores, tamanhos e informações diversas. Nesse caminho, ambos previam a necessidade de um ensino que pudesse ser mais individualizado, respeitando os diferentes ritmos de aprendizado e amadurecimento (CAMBI, 1999; ARANHA, 2006).

Outro aspecto fundamental à pedagogia ativista é a associação entre a “valorização do "fazer" (...), que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho” (CAMBI, 1999, p. 526) e sua relação com a motivação não só como motor da aprendizagem, mas também por concretizar um conjunto de necessidades, sejam elas “emotivas, práticas e cognitivas” (CAMBI, 1999, p. 526).

Célestin Freinet (1896 - 1966) foi um dos pedagogistas que melhor concretizou essa relação ao propor enquanto ferramenta de ensino a instalação de uma tipografia na escola (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981), em que os textos, assuntos a serem tratados, o planejamento para impressão e distribuição eram coordenados a partir das relações em classe. Não se tratava de uma simples impressão e escrita de textos de forma aleatória, mas eram frutos de intenso debate pedagógico em que as crianças buscavam harmonizar seus interesses, sob o olhar atento do professor, e exploravam soluções para os problemas que lhes eram colocados na dinâmica de confecção e socialização dos jornais com a comunidade. Igualmente, o suíço Adolphe Ferrière (1879 - 1961), um dos principais expoentes e divulgadores do movimento por meio de suas obras – “Escola Ativa” (1920), “A liberdade da criança na escola ativa” (1923), “Transformemos a escola” (1920), para citar algumas - defendia a importância da atividade como elemento fundante da aprendizagem, ao passo que estas seriam parte de “suas necessidades fundamentais” (CAMBI, 1999, p.530). Assim, caberia à escola e ao professor reinventarem-se, à luz das destas ideias, de modo a estimular o desenvolvimento infantil.

Não menos importante, a “centralidade do "estudo de ambiente", que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem” (CAMBI, 1999, p. 526) é também um dos componentes indispensáveis à pedagogia escolanovista. Por isso, era comum não só a reordenação de uma classe, com a eliminação de qualquer elemento alusivo ao autoritarismo vigente, mas também as inúmeras experiências que se construíram em ambientes campestres, valorizando o contato com a natureza, bem como a instalação de laboratórios e oficinas diversas.

Por fim, “a "socialização", vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada” (CAMBI, 1999, p.526) é um item indispensável para a formação deste novo sujeito, aberto às demandas de seu tempo e capaz

de conviver democraticamente, apesar das diferenças entre os indivíduos. O francês Roger Cousinet (1882 - 1973), por exemplo, trata essa característica como um elemento central em seu pensamento pedagógico, entendendo-a ser uma parte fundante do desenvolvimento do estudante. Nesse caso, ela aparece não como uma necessidade, mas como uma potencialidade a ser desenvolvida, na medida em que “a criança, sempre pronta, a formular e dar sua interpretação, aprende desafiar a si própria” (RAILLON, 2010, p. 17).

Embora não seja possível afirmar que se trata de um movimento homogêneo, sendo notáveis as diferentes perspectivas das quais partem os autores dos escritos pedagógicos escolanovista, é visível que há características que se inter-relacionam, sob maior ou menor influência do campo da sociologia e filosofia e que identificaram a produção de uma geração de educadores na primeira metade do século XX. Partindo da premissa de que o modelo educacional vigente não atendia às expectativas de seu tempo histórico, permitiram se pensar um modelo escolar mais livre, a partir de “uma renovação profunda da tradição educativa, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e dos seus “fins” sobre a criança” (CAMBI, 1999, p. 527).

2.1.2 A escola progressiva de Dewey

A produção estadunidense em torno da educação ativa desenvolve-se *pari passu* com a experiência europeia, não só através da sua teoria pedagógica, mas também da instalação de instituições de ensino versadas nesse novo modelo. De uma forma geral, há uma proeminente influência do pragmatismo na perspectiva norte-americana (ARAÚJO, 2015), tendo como uma das referências essenciais o filósofo William James (1842 - 1910). Articulando a importância da experiência como fator indispensável à aprendizagem, o modelo escolar ativista desenvolvido no norte do continente talvez seja o que melhor incorporou o princípio do “aprender fazendo” (*learning by doing*). Apesar dos diversos experimentos nessa perspectiva como o método dos projetos de William H. Killpatrick (1871 - 1954), da *Dalton Plan* de Helen Parkhurst (1887-1973) e das escolas de Winnetka de Carleton W. Washburne (1889-1968), o modelo que melhor expressou os ideais da escola nova foi o desenvolvido por Dewey (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2010).

Nascido em Burlington (EUA), John Dewey (1858 - 1952) é considerado um dos principais pensadores da educação do século XX, tanto pela extensão e impacto de sua obra como da influência exercida sobre toda uma geração de pedagogistas que lhe foram contemporâneos. Versátil, tratou em seus escritos sobre educação, filosofia e psicologia.

Tornou-se doutor em filosofia em 1884, pela Universidade de Johns Hopkins e foi também professor na Universidade de Chicago, Columbia e Minnesota. Entre suas obras mais conhecidas, destacam-se “O Meu Credo Pedagógico” (1879), “Escola e Sociedade” (1899), “Democracia e Educação” (1916) e “Arte como Experiência” (1934) (CAMBI, 1999; ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981). Durante sua vida, foi contemporâneo das diversas transformações em seu país que se afirmava como potência industrial e política e pelo desenvolvimento técnico-científico que se delineava no período. Foi um defensor do modelo democrático, que acreditava ser substancial para o desenvolvimento de uma sociedade, colocando-se como um ferrenho opositor das tendências totalitárias que emergiram no mundo.

A questão central do pensamento de Dewey opera em torno do valor da experiência como unidade essencial,

vista como o âmbito do intercâmbio entre sujeito e natureza, intercâmbio ativo, que transforma ambos os fatores e que permanece constantemente aberto, já que caracterizado por uma crise, por um desequilíbrio sobre o qual intervém o pensamento como meio de reconstrução de um equilíbrio (novo e mais orgânico), mas submetido por sua vez a novas crises e a novas buscas de ulterior equilíbrio. (CAMBI, 1999, p. 547).

O conceito de experiência em Dewey reverbera as influências do evolucionismo darwinista e do pragmatismo de Charles Sanders Peirce (1839 - 1914) e William James, estabelecendo, porém, uma perspectiva que extrapola as impressões sensoriais e as abstrações mentais para entendê-la como prática viva e dialética, dotada de sentido histórico (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981). Assim, a mesma está sempre se recriando, à luz das condições e contextos que cercam o indivíduo, partindo do princípio de ensaio e prova do conhecimento (CHÂTEAU, 1978). Portanto, a “experiência jamais é definitiva” (CHÂTEAU, 1978, p. 290), posto que pode ser reconstruída, o que denota o caráter mutável do conhecimento. Seus escritos pedagógicos ganharam destaque justamente pela dimensão experimental que os acompanha: entre 1896 e 1904 dirigiu uma “Escola Laboratório” que “forneceu uma base empírica e que lhe garantiu (...) projeção nacional e internacional” (VALDEMARIN, 2010, p. 30).

Se a experiência é o norte do pensamento do autor, o fazer adquire posição de destaque na prática pedagógica na medida em que prevê que a aprendizagem é construída constantemente a partir de um fim formativo do indivíduo em todas as suas dimensões: intelectual, físico-orgânica e social. O trabalho, como expressão primordial da atividade na educação, é parte integrante da educação da criança ao passo que através dele se permite o desenvolvimento individual e, também, responder às questões propostas pelo ensino

buscando soluções práticas às demandas de seu entorno. Entretanto, é importante perceber que não se trata de uma ação voluntarista, desprovida de sentido ou que despreze os aspectos intelectuais, mas uma ação profundamente relacionada com o saber científico.

Opondo-se ao modelo tradicional ensino, considerado pelo autor demasiadamente conteudista e autoritário, também era crítico à uma tendência romântica que previa a ação e o interesse infantil sem nenhum direcionamento didático (CHÂTEAU, 1978). Portanto, a escola deve incorporar os conhecimentos científicos, apresentados sob uma perspectiva que desperte o interesse do estudante, mas também agregar o mundo do trabalho e das atividades, através da ideia de laboratório e oficinas que englobem essas dimensões da vida na prática educativa. Não obstante, Dewey é um dos principais pedagogos que articula as relações entre “educação e produção, entre educação e sociedade” (MANACORDA, 2010, p. 384), o que se torna evidente a partir de seu princípio maior: aprender fazendo.

Analisando a indissociabilidade entre saber e fazer, para Dewey também não há separação entre a educação e sociedade, de modo que o ensino é necessariamente uma atividade engajada no meio em que se está inserido, sendo este um dos pressupostos que norteiam seus escritos pedagógicos. Atento às demandas de um mundo cada vez mais industrializado, em uma economia que se globalizava e uma sociedade que clamava cada vez mais participação política e do reconhecimento das diversas identidades, o autor preconizava que a vivência democrática deveria ser experienciada e aprofundada a partir da escola. As instituições de ensino, por conseguinte, são para o autor “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (CAMBI, 1999, p.550) e, portanto, possuíam um papel vital na formação e construção dos valores de uma coletividade.

Dewey atribuía razão mais profunda ao papel da democracia em educação. Sua vantagem vinha, para ele, de que a democracia concedia primado à aprendizagem da atividade realizada à luz da mais larga partilha possível da experiência pelo maior número possível de pessoas. Isso não pede apenas ampla liberdade de a fim de repartir a experiência, mas, também, a subversão das antigas barreiras de raças, classes ou seitas que perturbem a livre comunicação. Agindo segundo tais princípios, o mestre pode abandonar toda ideia de que é ditador, ou autocrata, na classe. A escola democrática repudia toda efetivação, pelas crianças, de atividades cuja significação não é partilhada senão pelo mestre que as comanda. (...) E os princípios democráticos que se aplicam na classe, aplicam-se, igualmente, a todo o sistema de administração escolar (CHATEAU, 1978, p. 299-300)

É notável uma profunda revisão dos papéis de poder tradicionalmente existentes na escola, ao passo que prevê uma horizontalização das relações entre professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar. As relações de hierarquia se convertem, assim,

para um contexto de amplo debate e participação nas instâncias decisórias que envolvem a vida na instituição escolar.

A relação de ensino-aprendizagem também se altera na medida em que o estudante não é mais o sujeito que absorve conhecimentos transmitidos pelo docente, mas sim alguém que, sob a supervisão deste último, se coloca como participante ativo desse processo. O método científico é alçado à forma fundamental de construção do conhecimento, na medida em que a “organização racional progressiva da experiência operada através do método científico que se caracteriza como pesquisa” (CAMBI, 1999, p. 552).

Portanto, o aprendiz passa a ocupar uma posição de centralidade âmbito escolar, ao passo que o aprendizado se delinea a partir de seus interesses – “conversação ou comunicação, pesquisa ou a ‘descoberta das coisas’, fabricação ou a ‘construção das coisas’ e expressão artística” (ARANHA, 2006, p.454). A convivência no ambiente escolar, conseqüentemente, torna-se mais livre e aberta às possibilidades de transformações a partir da convivência democrática. Portanto, à Educação é “delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração” (CAMBI, 1999, p. 549), articulando os elementos fundamentais do pensamento de Dewey: a experiência, o fazer e a democracia.

2.1.3. A Escola Nova no Brasil

Reverberando a influência das ideias escolanovistas no plano internacional, a partir da década de 1920, emerge o que seria os primeiros indícios de um amplo movimento de renovação do ensino no país. A jovem república brasileira traduzia um país que guardava em si grandes ambigüidades: ao mesmo tempo que perseguia um ideal modernizante, balizado na crença positivista de progresso por meio da ciência e da técnica (SCHWARCZ; STARLING, 2018), buscava também encontrar sua própria identidade, em um cenário de flagrante desigualdade social, autoritarismo e violência contra as minorias.

Em um momento que a república evidenciava seus limites diante de suas contradições, com um horizonte de arrefecimento do poder dos coronéis, mudanças em uma conjuntura econômica que procurava se industrializar e revoltas sociais que clamavam não só melhores condições de vida, mas também direito a participação política, “os anos 1920 abriram uma agenda de mudanças e inauguraram no país hábitos, procedimentos e diagnósticos que orientariam várias gerações.” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 337-338).

No plano educacional, esse cenário é marcado por um “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico” (ARANHA, 2006, p. 531) e que vão embasar os primeiros esforços de reforma - como as de “Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928)” (ARANHA, 2006, p.531) balizados pelos ideais da educação nova e que nas décadas seguintes ganharam o debate público e espaço institucional.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930, com o apoio de grupos dissidentes da oligarquia paulista e parte da classe média urbana anunciava uma forma diferente de pensar o Brasil e parte de sua estrutura política; há uma nítida preocupação de construir elementos que unifiquem o estado-nação em detrimento das imposições regionais e um discurso de modernização que perpassa não só as ações institucionais, mas também o discurso intelectual da época.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido pelos mais conhecidos entusiastas da Escola Nova e publicado em 1932, marca oficialmente os princípios que norteariam os propósitos de reforma da educação brasileira e que formalizariam o intuito de construir um projeto educacional da nação. O documento foi elaborado a partir dos encaminhamentos da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), e fruto do diálogo com o então ministro da educação e saúde pública Francisco Campos, que pretendia implementar uma política educacional legitimada pela ABE (SAVIANI, 2013). Embora houvesse na associação uma franca disputa entre os interesses dos católicos e dos reformistas, o Manifesto dos Pioneiros reflete os ideais destes últimos, reafirmando seu objetivo político de construir uma hegemonia educacional no país a partir de seu pensamento pedagógico.

O Manifesto traz como questões centrais a defesa de uma escola pública, organizada pelo Estado, laica, gratuita, obrigatória, orientada pelos avanços da ciência e única (AZEVEDO, et al., 2006); a despeito de qualquer contradição que guardasse o escrito, era um marco importante no tocante à proposta de erigir um ensino nacional e democrático (pelo menos quanto ao acesso). Demarcando uma oposição aberta ao ensino tradicional, caracterizado ainda pela influência jesuíta, propõe um modelo educativo calcado na centralidade da criança, tendo a “atividade na base de todos os seus trabalhos” (AZEVEDO et al., 2006, p.196) a partir do interesse infantil e balizado nas necessidades do desenvolvimento cognitivo da infância e que reproduza através das instituições escolares um “mundo natural e social embrionário” (idem, ibdem).

Apropriando-se dos atributos essenciais da Escola Nova no âmbito internacional, o Manifesto os organiza à luz do contexto nacional, estruturando uma leitura nitidamente brasileira e ciente dos desafios a serem enfrentados. Condenam a estrutura de ensino vigente, ressaltando suas preocupações em relação ao ensino secundário e superior, ao qual recomendam “a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras” (AZEVEDO et al., 2006, p.199) e ampliam o leque de cursos majoritariamente oferecidos.

Segundo seus autores, aquele texto era a expressão de um movimento de vanguarda que tinha a incumbência de apontar caminhos para a educação da pátria; o dirigismo explícito no documento revela também o caráter elitista do movimento, encabeçado por um grupo restrito de intelectuais, associados às camadas dirigentes, em muitos casos detentores de cargos públicos e circunscritos em sua maioria à região Sudeste. Não há referências a um possível diálogo estreitado com a massa de educadores do país - a quem recomendavam a ampla instrução universitária, muito menos a disposição em discutir seus princípios posto que que estavam imbuídos da certeza que se tratava de uma proposta para o bem comum da nação.

As ideias do manifesto suscitaram diversas transformações nas décadas de 1930 e 1940, como a reforma do sistema de ensino que incluía a divisão do ensino secundário em dois ciclos, o incentivo para a criação de universidades e expansão dos cursos de ciências humanas e naturais; a criação do Conselho Nacional de Educação - órgão deliberativo e consultivo, que configurava uma possibilidade de descentralização do controle do ensino pelo Estado; expansão do ensino primário e secundário; o incentivo à profissionalização docente; e, por fim, a Reforma Capanema que instituiu a criação do ensino supletivo, estruturação da carreira dos professores e plano de valorização salarial, dentre outros itens (ARANHA, 2006).

Contudo, em termos práticos, ainda havia desafios a serem superados: os exames de admissão caminhavam no sentido oposto do intuito democratizador; a manutenção de um ensino conteudista e dualista se contrapunha à perspectiva libertadora dos pioneiros; as dificuldades financeiras e estratégias de implementação dos dispositivos previstos em lei. Assim, embora o movimento tenha angariado grande adesão da intelligentsia do país na primeira metade do século XX, inspirando mudanças importantes no cenário nacional, não conseguiu romper com os traços de tradicionalismo e influência católica oriundas do período imperial e que ainda eram predominantes no Brasil.

Segundo a pesquisadora Libânia Nacif Xavier (2004):

Tal modelo, alheio à diversidade cultural existente no país, remontaria a um projeto mais amplo de construção da nacionalidade, ancorado na perspectiva de homogeneização cultural, tendo em vista a formação de um país branco, ocidental e cristão. (XAVIER, 2004, p.35).

Os escolanovistas trouxeram para o campo institucional a perspectiva democrática para o ensino, porém em seus próprios termos. Como falar em democracia sem reconhecer as múltiplas identidades do território brasileiro? Ou ainda, como pensar democratização sob o viés de um grupo que se propunha dirigir uma massa populacional sem que ela seja participante ativa desse processo?

A década de 1960 representa o ponto de inflexão da escola nova, que apresentou ao longo da década sinais flagrantes de desgaste (SAVIANI, 2013). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, após anos de discussão, por um lado garantiu alguns pontos defendidos pelos escolanovistas, como um “ensino secundário menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas” (ARANHA, 2006, p. 545); e, por outro, evidenciou as disputas políticas que se acirravam no período, configurando-se um documento que não atendeu a contento as expectativas da sociedade e manteve a estrutura educacional base existente.

Outrossim, após trinta anos da publicação do Manifesto dos Pioneiros, o país havia sofrido diversas transformações. A industrialização e o processo de urbanização se aprofundaram; o interregno democrático, entre 1946 e 1964, possibilitou um horizonte de disputas políticas e que vinham acompanhadas das lutas encabeçadas pelos movimentos sociais, seja no campo, seja na cidade; uma ampla profusão de movimentos culturais, que se difundiam através da expansão dos meios de comunicação de massa, propondo-se pensar as bases da identidade nacional.

É também um momento de fecunda produção pedagógica, a partir de teóricos como Paulo Freire e Florestan Fernandes que pensavam uma educação profundamente vinculada ao propósito de mudança social, superando as enormes desigualdades sociais do país. Aprofundam-se as mobilizações em torno de uma epistemologia educacional própria, atenta e crítica aos processos de dominação cultural existentes; as teorias se radicalizavam, à luz de seu posicionamento político, refletindo, em alguma medida, a polarização durante a Guerra Fria.

As inovações tecnológicas, a expansão dos meios de comunicação social e os projetos de educação popular retiram da escola o status de detentora exclusiva do conhecimento e que,

portanto, tornavam inócuos os esforços de reforma das instituições de ensino (SAVIANI, 2013). Finalmente, a instalação da ditadura civil-militar em 1964 e a realização do convênio MEC-USAID reconfiguram os esforços educacionais no país, garantindo uma gradativa hegemonia tecnicista, alinhada aos interesses do capital estrangeiro e nacional, que também contribuiu para o ocaso do escolanovismo no Brasil.

2.1.4 Crise da Educação Nova e perspectivas críticas

É possível verificar uma crescente preocupação da modernidade na paulatina aproximação entre a escola a sociedade de modo que a primeira tivesse que atender os interesses ou demandas da fornecidas pela segunda (VALDEMARIN, 2010). Contudo, essa relação não se constitui de forma linear, sendo, assim como o processo histórico, permeado por rupturas e continuidades, o que gera construções contraditórias e que não estão distribuídas de forma equânime em todos os territórios. Quando abordamos os fundamentos de uma pedagogia ativa, através das obras de diversos pensadores, não significa que estamos falando da construção de uma hegemonia, mas sim da abertura de possibilidades ante as novas formas de organização político social, construindo potencialmente um novo paradigma.

A partir da década de 1950 o ativismo deixa de ser a principal corrente pedagógica em vista de diversas críticas: são acusados por uma pretensão formação insatisfatória. As pesquisas em psicologia que se dedicaram a estudar as estruturas cognitivas e processos de aprendizagem por um viés pretensamente mais neutro, com influência do estruturalismo e da cibernética. Além disso, o avanço do tecnicismo mediados pelos avanços no campo da tecnologia colocam em segundo plano as orientações da pedagogia da escola nova.

Embora se proponha disruptiva, a proposta didática da Escola Nova é herdeira de diversos pensadores da Idade Moderna, a exemplo de Comenius e Rousseau que elencavam esses elementos ativos em seus escritos e que, justiça seja feita, são reconhecidos pelos próprios autores escolanovistas como fonte de referência (ARAÚJO, AFRA; ARAÚJO, JM, 2018). A ideia de uma educação que pudesse alterar significativamente os rumos da humanidade é um dos motores essenciais nas propostas de renovação educacional; romper definitivamente com o ensino tradicional e abrir-se para o “novo” torna-se um imperativo, ainda que este “novo” seja nos termos de uma sociedade burguesa e que tenha na escola - ainda como instituição central, porém reformada - seu lócus de atuação. No entanto, o movimento reforçou alguns dos pressupostos modernos em que se assentaram a formação da escola clássica do século XIX: “estatização, profissionalização e cientificação” (NÓVOA,

1995, p. 30 *apud* ARAÚJO, AFRA; ARAÚJO, JM, 2018, p. 30); estas características são, inclusive, elementos essenciais do programa dos teóricos que defendiam o escolanovismo no Brasil.

Se por um lado, a escola nova trouxe à tona uma sistematização mais elaborada dos enunciados que tendiam ao aprofundamento do processo de liberalização pedagógica na sociedade e do reconhecimento do papel da criança detentora de necessidades específicas, por outro, também engendrou diferentes formas de normatização e relações de poder. O puerocentrismo da educação ativa concebeu uma nova forma de dominação sob a criança, nos termos de um biopoder, administrando o desenvolvimento natural da criança para que ela realizasse suas potencialidades, sem se desviar (DUSSEL; CARUSO, 2003). Assim, estes pedagogistas, ao colocarem-se como os promotores da “liberação da criança”, estavam ao mesmo tempo construindo novas formas de controle, muito mais sutis e sofisticados (DUSSEL; CARUSO, 2003) e que parecem ecoar seus pressupostos em alguma medida nas novas acepções de uso das metodologias ativas.

Uma das principais questões do ocaso da escola Nova está nos custos de sua manutenção, o que tornou as experiências práticas circunscritas às elites, aprofundando as existentes desigualdades sociais no que tange ao acesso a um ensino de qualidade. Embora tenha sido uma corrente pedagógica hegemônica na primeira metade do século XX, as dificuldades em se consolidar, não cumprindo seu intento modificar radicalmente os sistemas de ensino, levanta uma suspeição quanto à efetividade dos seus princípios. Isso se deve como fenômeno, em parte, à falta de rigor epistemológico em diversas produções alinhadas ao escolanovismo, imbuídas de um sentimento muito otimista enquanto projeto e pouco crítica a seus próprios resultados (CAMBI, 1999).

Ademais, embora não seja uma ideia manifesta dos educadores desse movimento, a descentralização do papel docente, a flexibilidade de currículos e a ênfase nas atividades práticas, abriu caminho para um processo de precarização e tecnicismo (SAVIANI, 2013); se o que faltava à educação eram métodos e técnicas adequadas, independente do contexto social e político que se está inserido, há então uma responsabilização velada da própria escola e dos educadores pelo seu insucesso.

2.2. A Educação Ativa enquanto demanda do novo século

A partir da década de 1990, emerge uma profusão de abordagens didáticas, denominadas genericamente de metodologias ativas, as quais retomam princípios caros à

pedagogia ativista: centralidade do estudante no processo de aprendizagem, atividade como unidade essencial e aparente horizontalização das relações entre professores e alunos. Porém, o aspecto inovador que essas abordagens incorporam ao seu discurso parte das novas dinâmicas sociais naquele período: integração com as tecnologias digitais, flexibilização das relações de trabalho e descentralização do aprendizado em relação à escola.

Embora o surgimento de diversos modelos ativos não formasse um movimento em si, com algum nível de organização e coesão, reverberavam, por outro lado, “imperativos” que se colocavam perante o imaginário da sociedade que adentraria o século XXI: a necessidade de acompanhar as mudanças de um planeta cada vez mais conectado e veloz, a partir das constantes inovações tecnológicas - vistas até então com profundo otimismo no sentido de seu potencial transformador, e no seio de relações sociais cada vez mais flexíveis, abertas e inclusivas.

A derrocada do socialismo soviético, a emergência do ideário neoliberal e a percepção de crise das metanarrativas modernas - família, escola, nação, etc. - colocavam à mesa a hipótese de a sociedade estar presenciando um novo período histórico, compreendido por muitos autores como “pós-modernidade”. Embora a compreensão estabelecida não opere em estabelecer uma cisão profunda com a modernidade, mas sim em compreender as suas metamorfoses à luz de sua historicidade e relação com a estrutura econômica capitalista, é inegável que haviam transformações significativas e que impactavam em todo o planeta. É nesse sentido que se orienta a leitura da gênese das metodologias ativas e, posteriormente, da sala de aula invertida.

2.2.1. A emergência da Pedagogia Flexível

O final do decênio que se abriu em 1970 trouxe à tona não apenas uma das mais graves crises do capitalismo, mas também uma reconfiguração econômica em escala mundial que determinava novas formas de sociabilidade e organização do Estado. Os anos que se seguiram a essa crise mostram como se infundiu um discurso ideológico próprio e que se impôs sobre diversas nações. Por outro lado, o período ecoava também as demandas dos diversos movimentos sociais que buscavam representatividade e direitos sociais, bem como as lutas das organizações trabalhistas, frente ao nítido esgotamento das políticas de bem-estar social na Europa e Estados Unidos. Não obstante, a crítica à escola, por ser um equipamento social anacrônico, desconectado das novas demandas políticas e sociais, ganha espaço no

campo pedagógico, a ponto de surgirem formulações mais radicais que indagavam sobre a própria validade de sua existência.

Contestava-se a forma como a qualificação adquirida nas instituições formais de ensino era condicionada pelas necessidades do trabalho profissional, distanciando-se de um projeto que integrasse, criticamente, o mundo do trabalho à educação. Reivindicava-se maior autonomia aos/às estudantes, a flexibilização da hierarquia rígida dos tempos e dos espaços de produção de saberes-fazer. Suscitavam-se estratégias de aprendizagem comunitárias e, inclusive, por comunhão de interesses, pelas trocas de experiências e visando a produção de um conhecimento mais aberto, dinâmico, em contraposição a um conhecimento disciplinar, centralizado na figura do professor e em conteúdos curriculares considerados arcaicos e impositivos. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 93-94).

Embora essas reivindicações compartilhassem de um ideário mais progressista, questionando as bases constitutivas das instituições escolares, o que se assiste a partir dessa época é a incorporação dessas críticas sob a perspectiva das demandas produtivas oriundas da flexibilização toyotista. Capta-se, assim, um amplo sentimento de descontentamento em relação à escola e ao ensino, reelaborando-o segundo as novas necessidades econômicas de reprodução do capital (ANTUNES; PINTO, 2017). Esboçava-se, portanto, gradativamente, uma relação em que a “sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola” (LAVAL, 2019, p.40) e da educação como um todo.

Se os prenúncios desse movimento remontavam aos anos 1970, é na década de 1990 que esse processo se adensa e toma contornos práticos sob o prisma pedagógico. A discussão educacional que se estabelece naquele momento repercutia em boa medida o cenário internacional: superada a polarização característica da Guerra Fria, cumpria agora delimitar quais itinerários – conforme a ética triunfante do capitalismo projetada por suas principais potências econômicas – seguiria o mundo que se encaminhava rumo ao novo milênio. O neoliberalismo, ao se instituir como um modo de vida pretensamente global, procurando eliminar quaisquer que fossem as barreiras à sua expansão, “ocupa o centro da vida individual e coletiva, e os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva e o sucesso pessoal (LAVAL, 2019, p. 48). Se as transformações históricas não se operam da mesma forma por todos os espaços, isso não significa que os países em desenvolvimento foram alheios a esse momento.

Nesse mesmo período, o Brasil procurava se fortalecer democraticamente após décadas de ditadura e recuperar-se do fosso econômico marcado pela hiperinflação. O percurso que se delineou apontava para uma saída neoliberalizante, viabilizada pelos governos Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso; o desafio

de racionalizar os custos do Estado e, ao mesmo tempo, oferecer saídas para a enorme fragilidade social de parcela considerável da população se consubstanciou na dependência do capital externo e na ingerência de organismos internacionais na organização governamental. O ideário educativo que se projetava, a despeito das diversas correntes pedagógicas no plano teórico, também absorvia esses influxos, reproduzindo essas mesmas dinâmicas no desenho das políticas de Estado. Mas afinal, quais são as exigências didáticas que se apresentam a partir desse cenário?

A articulação de um ensino por meio de competências, cingido do conceito de “aprender a aprender” dá a tônica do que se concebe como o grande modelo pedagógico deste século. Não interessaria mais à educação o ensino dos conteúdos determinados em si, mas sim de competências a serem edificadas, a partir de inúmeras habilidades que permitiriam ao indivíduo lidar com cenários cada vez mais complexos e variáveis. Dessa forma, o que importa é a construção de atitudes, balizadas por conhecimentos pontuais, conforme as demandas de um determinado contexto. Convém salientar que, embora a noção de competências seja polissêmica, carregando olhares de diversas áreas do conhecimento, assume-se a sua acepção no âmbito produtivo, no campo do saber-fazer (RICARDO, 2010).

A perspectiva de um “capital humano”, em que o trabalhador dotado de “habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 101) específicos produza valor econômico a partir de sua atuação, engendra, por conseguinte, uma demanda de qualificação constante, colocando no indivíduo a responsabilidade de seu sucesso e da empresa. O “disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente” (KUENZER, 2016, p. 16); portanto, a educação ganha importância na medida em que instrumentaliza em função do que é imprescindível ao mundo do trabalho.

Nesse horizonte, o que se valoriza não é mais o diploma, as formações em longo prazo, nem as especializações e sim a capacidade de os sujeitos se adaptar às inconstâncias da empregabilidade mobilizando seus conhecimentos frente às circunstâncias. Emerge, assim, uma pedagogia flexível (KUENZER, 2016) como caminho possível e que vai ao encontro das expectativas de organismos internacionais, empresas e governos.

Recuperando elementos não só do escolanovismo, mas também construtivismo e tecnicismo (SAVIANI, 2013) que parecem referenciar um viés progressista e democrático, refletem sobretudo, as novas facetas estruturais do capital, reelaborando à sua maneira, os princípios oriundos destas correntes pedagógicas. Como expressões dessa flexibilidade pedagógica, destacam-se alguns atributos: a importância protagonismo do estudante que

constrói conhecimento a partir da mediação docente; a revisão do papel do professor, que atuaria muito mais no sentido de orientação e tutoria que de detentor exclusivo do saber; a mediação das tecnologias digitais que ampliam as oportunidades de aprendizagem; o interesse como ponto de partida para produção de conhecimento, expresso na possibilidade de escolha do que se deseja aprender; valorização de uma cultura de colaboração, aberta ao diálogo; a necessidade de abordagens didáticas que dinamizem as relações de aprendizagem, sob a ótica dos pressupostos anteriores (KUENZER, 2016). Estas características articulam antes de tudo, uma série de atitudes ou competências que pretendem determinar o ensino; todavia, elas podem ser sintetizadas em uma única “metacompetência que consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (LAVAL, 2019, p.51).

Esse conceito ganha uma notoriedade ainda maior a partir da publicação da obra “Educação: um tesouro a descobrir”, publicada pela UNESCO, e que é fruto dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI entre os anos de 1993 e 1996; ao longo do texto, todos os princípios acima relacionados aparecem como elementos constitutivos do argumento de seus autores, ora em relação ao modelo de sociedade que desenhava, ora acerca do novo paradigma educacional que se objetivava construir.

A aprendizagem sob esta acepção é um processo ativo, fruto do interesse e da mediação - seja do professor, dos familiares, dos meios de comunicação etc., em que se prevê “o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” (DELORS, 2003, p. 90). Esse princípio parece fornecer em alguma medida subsídios para responder uma das questões chave da pedagogia: como se aprende? Apropriando-se das contribuições no campo da psicologia, neurologia, filosofia e sociologia, por exemplo, o “aprender a aprender”, segundo Delors (2003), alude a uma curiosidade intelectual, imbuído de um espírito investigativo referenciado na pesquisa científica e seus métodos; promove o “exercício da atenção, memória e pensamento (...) com avanços e recuos entre o concreto e abstrato (...) e ligado cada vez mais a experiência do trabalho” (p. 92). Da percepção de que determinadas atitudes é que são importantes para aprendizagem mais do que o que se aprende em si, subjaz uma busca por racionalização do próprio saber, que se orienta conforme demandas específicas.

Por fim, se ao estudante cabe o papel de sujeito ativo do qual toda prática educativa gravita ao seu redor, qual a função dos professores nesse contexto? Embora pareça desempenhar uma atribuição secundária no processo de ensino-aprendizagem, a pedagogia flexível da contemporaneidade deposita parte significativa da responsabilidade do sucesso dos sistemas escolares sobre o professor. Sob sua liderança cabe então motivar o estudante para a

aprendizagem, estabelecer conexões entre o conhecimento e o entorno escolar à luz de um olhar interdisciplinar, compreender a importância das tecnologias digitais, apropriando-se delas em benefício de seu uso no ensino (LIBÂNEO, 1998; DELORS, 2003). Não obstante, deve enfrentar os problemas socioemocionais, fruto do entorno escolar, orientando

(...) os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em desenvolvendo que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. (DELORS, 2003, p. 154).

Portanto, os docentes também precisam dotar-se de diferentes competências que deem conta das demandas que lhe são colocadas em sala. As “novas atitudes docentes” (LIBÂNEO, 1998, p. 12) que se demandam frente à sociedade em suas transformações requisitam um contínuo processo de formação com vistas a formulação de habilidades que possam dar conta da educação do futuro. Embora se reconheça o espaço de atuação das políticas públicas e de instâncias de gestão, é sob a responsabilidade do professor que incidem a maior parte das exigências, individualizando os encargos que deveriam ser debatidos e partilhados com a sociedade.

2.2.2 As Metodologias Ativas: definição e diferentes tipos

Se o ideal pedagógico que se pretende construir no terceiro milênio tem suas bases no modelo de acumulação flexível (ANTUNES; PINTO, 2017; KUENZER, 2016) que se articula com uma ética profissional de adaptabilidade e desenvolvimento de competências, cabe ao professor procurar soluções para os dilemas que enfrenta no âmbito de sua profissão. Existem vários caminhos e produções teóricas que apontam diferentes interpretações para esse fenômeno, porém, considerando o recorte temático estabelecido neste trabalho, cumpre analisar o surgimento e popularização de abordagens e métodos que se encontram circunscritas sob as metodologias ativas.

Embora a ideia de escolhas didáticas que favoreçam a atividade do estudante não sejam necessariamente uma novidade em educação, haja vista remontarem à Idade Moderna, as condições em que se essas práticas se fundam e são compreendidas na contemporaneidade são singulares. Para além de um modelo econômico que determina seus princípios sob a organização escolar, cumpre salientar que se trata de um cenário em que as tecnologias da

informação e comunicação (TIC), mediadas pela internet, são parte central do cotidiano das pessoas e refletem um processo irreversível de possibilidades de expressão e consumo de informações e conhecimento. O ensino expandiu-se, garantindo um acesso da população às escolas e universidades nunca experimentado; os avanços democráticos, apesar dos recrudescimentos políticos da atualidade, abriram espaço para a afirmação das múltiplas identidades, em suas dimensões de raça, classe, gênero etc. Logo, as instituições de ensino recebem uma quantidade maior de discentes, oriundos de grupos sociais diversos e atravessados pelos impactos, em maior ou menor grau pelo uso das TIC; o perfil do estudante e do professor é distinto em relação a outros tempos históricos.

A atual aceção de metodologias ativas de ensino surge enquanto uma das expressões do que se compreende tal qual uma pedagogia flexível, a partir da década de 1980, articulando estudos da psicologia e da neurociência (MOTA; ROSA, 2018). A concepção ativa de educação nesses termos busca, então, oferecer elementos que sejam capazes de facilitar a aprendizagem estudantil, por meio da mediação docente com o uso de estratégias adequadas.

Do ponto de vista pedagógico, retoma-se principalmente o pensamento escolanovista em seus fundamentos mais caros: autonomia do estudante, possibilidade de individualização do ensino, papel mediador docente, importância do fazer e da experiência como meio de aprendizagem, uso de jogos e atividades em grupo, a integração de ferramentas tecnológicas e digitais, interesse do estudante sendo ponto de partida e a importância do entorno social para motivação e referência (MORAN, 2015; MITRE *et. al.*, 2008; BERBEL, 2011; BARBOSA; MOURA, 2013; BACICH; MORAN, 2018; ANASTASIOU, 2014).

Outrossim, a definição de qualquer método que se pretenda ativo carrega em si um forte componente crítico ao “ensino tradicional”, em todas as suas características: passividade, autoritarismo, conteudismo, dentre outras. Contudo, a singularidade da atual compreensão de metodologias ativas, atravessada pelo contexto exposto no parágrafo anterior, resulta da combinação de dois fatores: a contribuição das pesquisas no âmbito da psicologia cognitiva, em especial no que se refere à metacognição; a profusão de propostas denominadas ativas desenvolvidas, de forma geral, a partir da experiência docente frente às dificuldades em sua atividade profissional.

Elemento fulcral no percurso formativo da pedagogia flexível, a competência expressa no “aprender a aprender” tem seus fundamentos no conceito de metacognição que “emerge com estratégias capazes de responsabilizar o estudante pela análise, regulação e avaliação dos mecanismos promotores da sua aprendizagem” (MOTA; ROSA, 2018, p. 265). Esse campo de estudo tem por objetivo indicar recursos, a partir da compreensão dos mecanismos

psicológicos e cerebrais, que possam auxiliar o professor no processo de aprendizagem junto aos alunos. Em certa medida, valida cientificamente o componente invariavelmente ativo na aprendizagem humana, influenciando substancialmente a produção pedagógica atinente às metodologias ativas nas últimas décadas.

Sob esta acepção, as estratégias ativas se realizam na medida que torna possível para o aprendiz apreensão do conhecimento (ANASTASIOU, 2014), em última instância, que, para além de uma simples atividade mnemônica, se converta em memória imbuída de sentido. Outrossim, a metacognição não só se articula como depende da “capacidade do professor para traduzir os conteúdos da aprendizagem em procedimentos de aprendizagem, isto é, em uma sequência de operações mentais que ele procura compreender e instituir na sala de aula” (ANASTASIOU, 2014, p. 22).

Embora não seja viável mapear com um grau absoluto de certeza a totalidade de metodologias de ensino consideradas ativas, por outro lado é possível apontar os principais, tipos, a saber: Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning – PBL*); Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*); Aprendizagem Baseada em Times (*Team-Based Learning – TBL*); Instrução por Pares (*Peer-Instruction*) Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*); *Jigsaw*; Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (*Student-Teams-Achievement Divisions – STAD*); Torneios de Jogos em Equipes (*Teams-Games-Tournament – TGT*); Gamificação; *Design Thinking* (MORAN, 2015; MITRE *et. al.*, 2008; BERBEL, 2011; BACICH; MORAN, 2018). Embora não seja o objetivo deste trabalho explorar cada uma em seu histórico e características, cumpre ressaltar dois atributos em comum entre estas: a diversidade de áreas que criaram e exploram estas metodologias e o seu lócus de produção ser notadamente estadunidense.

Primeiramente, estas possibilidades didáticas estão relacionadas a um amplo conjunto de áreas do conhecimento – direito, administração, medicina, ciências da computação etc., não estando especificamente limitadas aos teóricos da educação, o que denota a interdisciplinaridade do tema, estabelecendo diálogo entre diferentes saberes. Nesse sentido, essas metodologias cumprem a função de fornecer soluções aos problemas e demandas de aprendizagem, em especial no ensino superior, construindo-se, portanto, através de um viés pragmático. Assim, a produção que versa sobre estes métodos está muito mais focada em avaliar sua eficácia, aplicabilidade em diversos cenários do que na discussão epistemológica de seus fundamentos; não obstante, o aspecto otimista de construção de novas possibilidades educativas parece obliterar a dimensão crítica das propostas ativas quanto a seus limites.

Embora seja considerável o volume de publicações acadêmicas – artigos, teses, dissertações, livros – que abordam as metodologias ativas de ensino na última década, pensando sua aplicabilidade frente ao contexto do país, é curioso perceber que se trata de uma discussão que reverbera as experiências estadunidenses. Chama a atenção, por exemplo, o fato de nenhuma das metodologias ora citadas ser brasileira, a despeito de uma vasta produção acadêmica. Se é inegável a necessidade de repensar a estrutura de ensino, é possível pensar nos termos de nossa nacionalidade? Paulo Freire, referência mundial em educação – apesar de seus detratores, aponta caminhos nesse sentido; se não podemos fechar os olhos à literatura consolidada, cabe também uma reflexão autônoma, que tenha no horizonte as dinâmicas de poder e desafios do país.

2.3. A Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida (SAI) é uma das possibilidades didáticas relacionadas às metodologias ativas de ensino, orientada no sentido de articular as tecnologias digitais e outras atividades extraclasse com os encontros presenciais, tornando-se um modelo de ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; VALENTE, 2014). Alicerçando-se na premissa de que o ensino tradicional está desconectado das demandas de nosso tempo e, por conseguinte, necessita de novos horizontes pedagógicos, o hibridismo no ensino dá centralidade ao estudante, projetando para o docente a mediação didática por meio das múltiplas ferramentas digitais. É também evidente que há uma cultura pedagógica flexível, em todos os seus valores, que subjaz o hibridismo no ensino, ressaltando a integração de espaços virtuais, do qual a sociedade já interage, como forma de cumprir seus propósitos.

O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento de propostas didáticas que busquem o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer”, o “aprender a ser” e o “aprender a conviver”, pilares de uma proposta de Delors e colaboradores (1996), ou seja, da década de 1990, mas que ainda precisamos caminhar e refletir com a educação brasileira para que esses pilares sejam contemplados no nosso contexto escolar. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 68).

Os espaços de aprendizagem são diversos e, portanto, são parte importante da formação intelectual, assim essa perspectiva visa alongar a ideia de uma escola restrita em si mesma, explorando uma alternativa pedagógica ativa. Não obstante, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem e perfis cognitivos dos alunos, a utilização de tecnologias

variadas favorece também a individualização do ensino, na medida em que permite não só que se extraiam dados particularizados a partir das experiências híbridas, como também o controle de tempo e ritmo por parte do estudante.

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), os modelos de aprendizagem híbrida podem ser divididos em quatro categorias: modelo de rotação, modelo *flex*, modelo *à la carte* e modelo virtual enriquecido. No modelo de rotação, há uma combinação dos ambientes virtual e presencial – o qual tende a prevalecer – e que, por meio das atividades integradas entre esses dois lócus, promove uma proposta de aprendizagem; ele subdivide-se em quatro diferentes propostas: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual. Considerando contextos que possuam sistemas de ensino com poucas aberturas à flexibilização de currículos, carga horária presencial etc., este modelo torna-se uma alternativa viável à atuação docente tendo em vista sua capacidade adaptativa. Os demais modelos são considerados mais disruptivos ao passo que preveem maior possibilidade de personalização, valorização quase exclusiva dos meios online além de prescindir de estruturas curriculares fixas e seriação por idade, por exemplo.

Embora existam modelos de ensino híbrido que permitem a utilização de forma isolada, há um claro ensejo de que o mesmo se estabeleça enquanto prática difundida, influenciando na organização das instituições e sistema de ensino. Outrossim, demandam uma postura renovada frente aos objetivos de aprendizagem por parte de professores e alunos, compreendendo o conhecimento como processo e que estejam abertos para uma atitude dialógica; além disso, requer fluência no uso de recursos e plataformas digitais e acesso a equipamentos e conexão de internet adequadas.

2.3.1. Definição e iniciativas pioneiras

Como uma das possibilidades de aprendizagem híbrida, a sala de aula invertida tem por eixo operativo a inversão da dinâmica clássica do ensino tradicional: se antes a aula expositiva ocorreria presencialmente e as atividades e exercícios atinentes ao conteúdo em um ambiente extraclasse, a SAI torna a sala de aula o *lócus* da atividade, enquanto os momentos de exposição oral passam a ser realizados fora da escola (BERGMANN; SAMS, 2016).

As iniciativas precursoras da sala de aula invertida remontam à década de 1990 a partir de surgimento de duas propostas didáticas nos Estados Unidos (TREVELIN; PEREIRA; NETO, 2013; VALENTE, 2014; SCHIMITZ, 2016; RIOS, 2017): o método de “Instrução por Pares” (*peer instruction*) e o método “Ensino sob Medida” (*just-in-time*). Em ambos,

subverte-se a dinâmica de exposição oral exclusiva em classe, dando ênfase para a realização de atividades e exercícios. Dessa forma, os momentos extraclasses são dedicados ao estudo teórico dos assuntos a serem abordados em sala, bem como a realização de questões diagnósticas que possam orientar a aula do professor. Em boa medida, são métodos que procuram racionalizar os usos do tempo presencial, com uma subdivisão clara de atividades a serem realizadas durante os encontros presenciais, com vistas a um melhor desempenho de aprendizagem, verificado através de testes avaliativos regulares. O quadro abaixo mostra resumidamente o *modus operandi* de uma destas abordagens.

Quadro 1 - Resumo do método *Peer Instruction*

PASSOS A SEREM SEGUIDOS	TEMPO	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Professor apresenta o conceito	7 a 10 minutos	Enfatizar os conceitos que fundamentam o princípio. Essa apresentação pode incluir uma demonstração.
Proposição da questão pelo professor.	1 minuto	Apresentar uma questão conceitual de múltipla escolha e assegurar junto aos alunos que não há mal-entendidos a respeito da questão
Tempo para o aluno pensar e anotar a resposta individualmente.	2 minutos	Mais tempo faria com que começassem a usar equações. Não permitir que falem entre si nesse momento.
Momento do debate: o estudante deve procurar convencer o colega ao lado que sua resposta está correta.	1 a 2 minutos	Participar de algumas dessas discussões permitirá ao professor avaliar os erros e perceber como os estudantes que acertaram explicaram seu raciocínio.
Feedback ao professor: registros das respostas.	1 minuto	Os alunos mostram os resultados e o professor faz o levantamento das respostas.
Explicação da resposta correta pelo professor.	2 minutos ou mais	De acordo com o resultado será dedicado o tempo para explicação da resposta correta.

Fonte: MAZUR, 2015, p. 10-12, *apud* RIOS, 2017 (adaptado).

Embora a atividade seja um fator central, tanto no método de Instrução por Pares quanto no Ensino sob Medida, o exemplo acima deixa nítido como há um disciplinamento de tempos e espaços a partir dessa lógica, sob o discurso de engajamento estudantil. Nas duas propostas perpassa a ideia de uma técnica subordinada à ampliação da eficácia dos resultados de aprendizagem, em que a prática educativa é um fim em si mesma; além disso, cumpre destacar que são iniciativas oriundas das experiências docentes de seus criadores em instituições de ensino superior, vinculadas ao ensino de conteúdos de ciências exatas e tecnológicas.

A primeira vez que os termos *flipped classroom* e *inverted classroom* aparecem registrados na literatura é a partir dos trabalhos de Baker (2000) e Lage, Platt e Treglia

(2000), respectivamente. De forma semelhante a seus precursores, os autores buscavam melhores formas de gerenciar o tempo em sala, a partir da experiência docente no ambiente universitário, evitando que seus alunos se detivessem exclusivamente nas explicações teóricas e não houvesse momentos suficientes para resolução de exercícios e/ou sanar dúvidas.

Segundo Baker (2000), havia duas mudanças consideradas centrais na perspectiva educacional contemporânea e que eram fundamentais à compreensão da *flipped classroom*: a mudança na filosofia pedagógica, calcadas na psicologia cognitiva e no entendimento de que o processo de aprendizagem só se realiza quando é ativo, pois vem seguido da introdução de novas tecnologias digitais, com a popularização dos computadores e da internet, e permite novas formas de comunicação e construção do conhecimento.

Considerando estes dois elementos, Baker (2000) propunha um redesenho da dinâmica tradicional de ensino a partir da inversão das atividades realizadas em casa e em sala: assim, no final da década de 1990 aplicou com suas turmas da *Cedarville University* o método e, percebendo a viabilidade e os boas repercussões, divulgou seus resultados. As novas ferramentas tecnológicas implementadas na universidade que lecionava permitiram que fossem disponibilizados materiais para a leitura prévia, além de fóruns de discussões *online* e *quizzes* que estimulassem os alunos. Portanto, no cerne dos encontros presenciais estava na aprendizagem ativa, que previa a interação entre os estudantes, buscando estabelecer relações entre os conteúdos anteriormente lidos e problemas reais, aplicações práticas dentre outros aspectos.

No mesmo ano da divulgação dos frutos do método de John Wesley Baker, é publicado o artigo “Invertendo a sala de aula: a porta de entrada para a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo” de Lage, Platt e Treglia (2000) para sistematizar os princípios do que denominaram *inverted classroom*. Os autores partem do pressuposto que há diferentes estilos de aprendizagem, elencando a existência de perfis diversos de estudantes; concluem assim que o ideal é que houvesse, por conseguinte, diferentes formas de ensino, em detrimento do modelo tradicional – que não contemplava todos os alunos.

Considerando os limites institucionais das universidades, em sua estrutura própria com carga horária e currículos pré-determinados, por exemplo, e ainda as possibilidades abertas através dos recursos *web* e do acesso às ferramentas disponíveis em um computador, os autores concluíram que a inversão das atividades extraclasse e presenciais permitiria um melhor aproveitamento do tempo em classe, de forma a envolver ativamente e de modo colaborativo os alunos.

Os professores disponibilizavam para os alunos das turmas de Microeconomia, da *Miami University*, o material online em diversos formatos: exposição de conceitos, que poderia ser acessado e copiado em fitas de videocassete; apresentações em *PowerPoint* acrescidas de narrações explicativas; e os textos dos autores a serem estudados. Os encontros eram destinados à resolução de dúvidas, experiências em laboratório, elaboração de fichas de trabalho, com pequenas questões sobre os assuntos trabalhados. Essa estratégia, ao articular diversos recursos instrucionais nos mais variados suportes com as diferentes atividades realizadas em classe, tornou possível o aprendizado dos estudantes, a despeito dos diferentes perfis de aprendizagem e, segundo os autores, ao preconizar o aspecto ativo, obteve melhor engajamento discente.

Embora sejam abordagens pioneiras no assunto, ainda na década de 1990, articulando as ferramentas tecnológicas e a aprendizagem ativa, com evidências dos impactos positivos dessas experiências, houve baixo impacto no meio acadêmico, o que não permitiu sua popularização imediata (VALENTE, 2014).

2.3.2. O trabalho de Bergmann e Sams e a difusão da Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida, nos termos nos quais se popularizou, tem como referência principal o trabalho dos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que criaram a abordagem em 2007, enquanto lecionavam química na *Woodland Park High School* (EUA), localizada na zona rural. De acordo com os autores, a SAI foi uma alternativa gestada por eles em resposta a algumas dificuldades dos diversos alunos faltosos no ensino médio. Assim, utilizando-se de um *software* de captura de tela, gravavam a explicação dos conteúdos teóricos trabalhados, em sincronia com a apresentação de *slides* no *PowerPoint* e disponibilizavam *online* para os estudantes que haviam perdido as aulas (BERGMANN; SAMS, 2016). Em poucos meses, perceberam que não só os vídeos se popularizaram entre os discentes, mas também serviram de referência para outros professores de química do país que passaram a empregá-los em suas aulas. Essa experiência fez Bergmann e Sams perceberem que a aula teórica de química não precisava ser realizada necessariamente em classe, visto que eles podiam disponibilizar gravações de amplo acesso e utilizar o tempo em sala para resolução de exercícios junto aos alunos, bem como dedicar-se aos experimentos em laboratório. Assim, entre 2007 e 2008, os autores “inverteram” as classes em que juntos eram responsáveis e notaram que os resultados eram promissores, conseguindo maior comprometimento e interesse dos estudantes em relação ao componente curricular.

De forma geral, esta abordagem prevê que a sala de aula não é mais um espaço exclusivo para a aprendizagem – é um lugar destinado a debates e problematização daquilo que o educando conheceu anteriormente a respeito dos assuntos a serem abordados em classe. Assim, os estudantes têm contato com os materiais referentes a determinada temática antes da aula presencial; esses objetos educacionais podem estar nos mais diversos formatos, como textos, vídeos explicativos, infográficos, jogos, etc., e são em sua maioria produzidos pelo próprio professor e disponibilizados online ou em algum suporte físico, ambos de fácil acesso. Quando ocorre o encontro presencial, ao invés da tradicional aula expositiva, procede-se ao debate dos materiais estudados previamente, resolução de dúvidas e exercícios, além de possibilitar um acompanhamento mais individualizado, que vá ao encontro das necessidades do educando.

A SAI promove, conseqüentemente, uma revisão da dinâmica habitual de ensino, orientando uma nova organização temporal em classe e estendendo as possibilidades de aprendizagem para além da exclusiva transmissão oral focada no professor. O quadro 2 permite observar melhor esse processo.

Quadro 2 - Comparação do uso do tempo nas salas de aula tradicional e invertida

Sala de Aula Tradicional		Sala de Aula Invertida	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de aquecimento	5 minutos	Atividade de aquecimento	5 minutos
Repasso do dever de casa da noite anterior	20 minutos	Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 minutos
Preleção de novo conteúdo	30-45 minutos	Prática orientada independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada independente e/ou atividade de laboratório	20-35 minutos		

Fonte: BERGMANN; SAMS, 2016, p. 13.

Embora a forma de organização expressa no quadro 2 esteja relacionada ao contexto do ensino de química em que os professores atuavam, é possível notar os impactos da inversão da sala de aula: o tempo destinado à exposição oral desaparece e fica reservado para um ambiente extraclasse.

Segundo Bergmann e Sams (2016), a adesão à SAI se justificaria com base em alguns fatores, a saber: a utilização produtiva das ferramentas disponíveis na internet, que são parte do cotidiano do estudante, em benefício da aprendizagem, permitindo ao educando gerenciar seu tempo conforme suas necessidades e interesses; a chance de melhor compreensão dos

conteúdos teóricos na medida que há potencialmente menos elementos distratores em relação ao ambiente de sala de aula, bem como a viabilidade em se retomar falas, avançar ou pausá-las quando julgarem preciso; a possibilidade de melhor interação com os professores, desde que estes permitam efetivamente a ampliação dos espaços de diálogo em classe; diminuição dos problemas relacionados à indisciplina, posto que os educandos se sentem mais motivados nesta proposta.

Portanto, segundo os argumentos apresentados, há uma racionalização das atividades a serem executadas com vistas a maior produtividade, compreendidas sob o viés do interesse e a efetivação da aprendizagem, bem como a possível personalização do ensino na medida em que há maior interação entre professores e alunos, permitindo que se identifique as dificuldades de forma particularizada. Assim:

a finalidade da sala de aula invertida não consiste apenas na inversão de processos pedagógicos tradicionais, seja ela por meio das tecnologias digitais ou não. Mas sim, no desafio de propiciar uma aprendizagem ativa e personalizada que oportunize aos estudantes desenvolverem as suas capacidades intelectuais, sociais e humanísticas, e tornar-se protagonista, ou seja, responsável pelo seu aprendizado. (RIOS, 2017, p. 63).

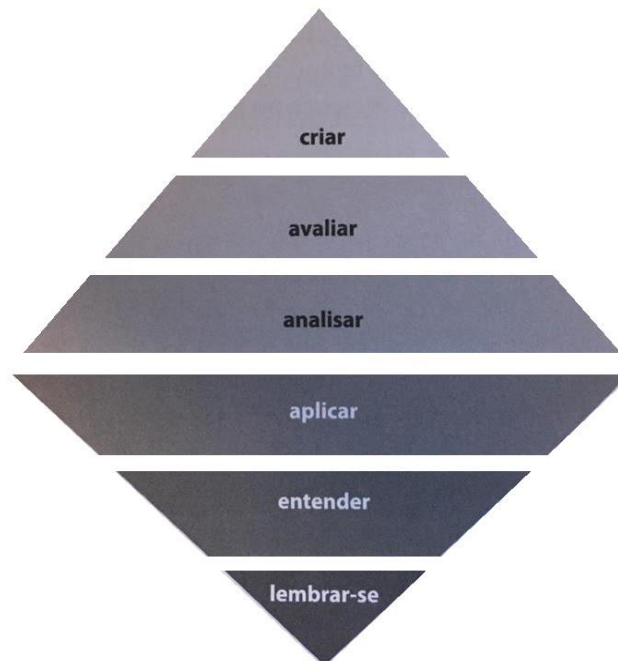
Além disso, as TIC possuem um papel central nesse processo, pois é a partir delas, de maneira geral, que a abordagem de sala de aula invertida é viabilizada; porém, Rios (2017) alerta para os possíveis problemas quanto a utilização das mídias digitais na medida em que elas não devam substituir as atividades em sala. Assim, “o grande potencial está nas interações presenciais” (RIOS, 2017, p.110), pois garantem a participação do aluno e a construção colaborativa do conhecimento. Ademais, o uso das tecnologias, quando planejado e direcionado, contribui para o aumento da interação entre os docentes e os estudantes, permitindo conhecer melhor as dificuldades desses, estabelecer vínculos mais sólidos com a turma, além de incentivar a autonomia nos estudantes, que passam a compreender a sua importância na construção coletiva de saberes (BERGMANN; SAMS, 2016).

A sala de aula invertida também viabiliza, de acordo com Bergmann e Sams (2016), uma aprendizagem para o domínio, ao permitir que “os alunos alcancem uma série de objetivos no próprio ritmo” (p. 47), a partir da realização de atividades assíncronas individuais e em grupo e avaliações distintas, conforme a aprendizagem do estudante. Essa flexibilização, inclusive, permite avançar ainda mais com a personalização do ensino, permitindo ao estudante se responsabilizar pela própria aprendizagem, dentro determinado período. O currículo, sob essa lógica, também se adapta, ao se converter em domínios e não exigir

obrigatoriamente que todos estudem um tópico específico ao mesmo tempo. Desse modo, é notório que não se trata de uma abordagem hermética, na medida em que a SAI se integra à diferentes contribuições teóricas e metodologias de ensino.

Outrossim, ao propor a inversão das rotinas de sala e extraclasse, a SAI, segundo Bergmann e Sams (2018), toma por norte a Taxonomia de Bloom, privilegiando a realização de “tarefas cognitivas mais difíceis” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 09), em detrimento de atividades mais simples como ler um determinado texto, ou assistir um vídeo. Se há uma hierarquia de formas em que um indivíduo aprende, a SAI propõe inverter a pirâmide desta teoria, permitindo que os professores acompanhem e orientem a realização de tarefas mais complexas. O diagrama a seguir permite visualizar a lógica que se aplica na SAI em função do tempo destinado para etapa.

Figura 01 - Taxonomia de Bloom em formato diamante



Fonte: BERGMANN; SAMS, 2018, p. 10.

Assim, tomando por referência esse modelo de construção do conhecimento fundamentado nas capacidades cognitivas em relação às atitudes mais eficazes que possa garantir a aprendizagem, a SAI organiza-se enquanto proposta didática, mediada pelo professor, visando garantir espaços de criação, avaliação e análise costumeiramente externos à vivência em classe.

O trabalho de Jonathan Bergmann e Aaron Sams e suas iniciativas de divulgação da SAI, somadas ao crescente avanço das tecnologias digitais, permitiram que a abordagem se popularizasse pelo mundo. Segundo Valente (2014), a partir de 2010 houve um movimento mundial de crescente de interesse sobre a SAI, tanto no meio acadêmico – não só enquanto produção intelectual, mas também em relação à adoção da SAI enquanto norte didático, além do investimento de empresas e consórcios internacionais interessados em sua difusão. Desde então, vários educadores ao redor do mundo, a partir de seus preceitos básicos, utilizam e pesquisam esta abordagem.

Embora não haja um consenso estabelecido acerca de um conceito único, a criação da *Flipped Learning Network* (FLN), em 2012, instituição sem fins lucrativos, possui por objetivos não só a divulgação do tema, mas também servir de referência para que outros professores possam implementar a proposta. Nesse sentido, a FLN publicou o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014), em que estabelece alguns aspectos fundamentais a inversão da sala de aula:

- 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line;
 - 2) Os alunos recebem feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais;
 - 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota;
 - 4) tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.
- (VALENTE, 2014, p.86)

Conquanto a utilização da SAI permita adaptações e composições com outros tipos de metodologias, estes princípios reúnem as características consideradas essenciais à abordagem e servem de norte para identificar a abordagem no que lhe é essencial.

Postas suas características fundamentais, cumpre investigar a fortuna crítica em relação a SAI, com destaque para a produção nacional, compreendendo suas nuances e particularidades nos últimos anos.

CAPÍTULO 03

O ESTADO DA ARTE SOBRE A SALA DE AULA INVERTIDA

É notório o quanto a temática torna-se relevante ao passo que esta abordagem tem se popularizado, não só sendo incorporada à prática docente, mas também sido objeto de pesquisa em todo o país. Para tanto, buscou-se compreender a produção acadêmica sobre a SAI na pós-graduação, investigando características gerais da composição das teses e dissertações sobre o assunto publicadas nos últimos cinco anos (2015-2019) e elencando as percepções gerais construídas sobre essa abordagem pedagógica.

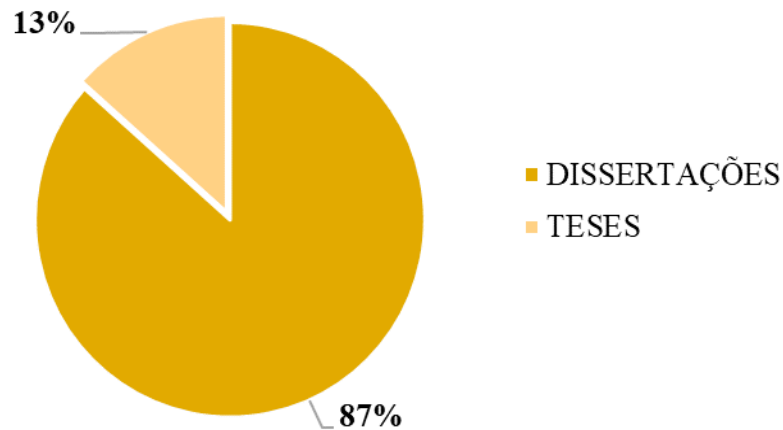
O material analisado foi consultado por meio eletrônico, através da pesquisa em dois sites base: o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os resultados foram cruzados e selecionados conforme os parâmetros que atingissem os fins deste trabalho. Os termos de referência utilizados para a busca foram “sala de aula invertida”, “aprendizagem invertida” e “*flipped classroom*”, existentes nos títulos, resumos e palavras-chave.

Ao todo, foram levantados 82 trabalhos que se enquadravam nos seguintes critérios almejados para este fim: a) ser um produto final de pesquisa de um programa de pós-graduação (PPG) *stricto sensu*; b) estar disponível em língua portuguesa; c) ter como temática da pesquisa, ainda que não prioritária, a sala de aula invertida; d) o trabalho estar disponível completo para consulta on-line; e) ser um trabalho publicado entre os anos de 2015 e 2019.

Os dados coletados, a partir das informações levantadas na BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram organizados em uma planilha, na qual se identificaram as seguintes categorias: a) tipo de pesquisa (dissertação ou tese); b) programa de pós-graduação acadêmico ou profissional; c) título do trabalho; d) autor do trabalho; e) ano de publicação; f) universidade; g) nome do PPG; h) prioridade da SAI enquanto temática de pesquisa; i) tipo de abordagem da pesquisa - análise teórica, formação de professores, experiência docente; j) qual etapa do ensino a SAI foi aplicada; k) quais metodologias foram combinadas (caso houvesse); l) submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa.

De forma geral, há uma preponderância de dissertações sobre o tema se comparadas às teses realizadas no mesmo período; considerando o enfoque conferido à prática docente nos trabalhos, tal fato pode ser explicado pelos objetivos que distinguem os objetivos referentes às produções de um mestrado e doutorado.

Gráfico 01 – Percentual de teses e dissertações sobre SAI (2015 – 2019).

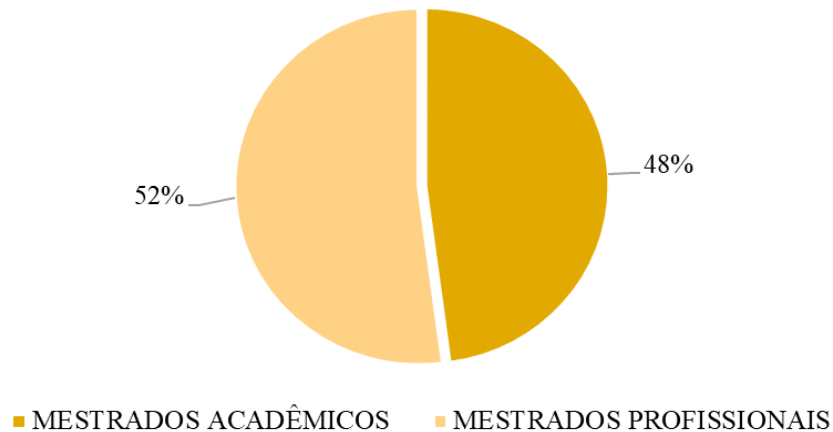


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Assim, do universo analisado, 71 trabalhos são fruto de pesquisas de mestrado, ao passo que apenas 13 produções são teses; tal tendência parece sugerir que não há um interesse ostensivo em aprofundar os estudos sobre a SAI durante o doutorado. Além disso, das teses levantadas, 45% não têm a sala de aula invertida por assunto prioritário, sua prática apenas integra parte da pesquisa, mas não se analisa a abordagem enquanto experiência em si ou as questões teóricas decorrentes desta.

Das dissertações investigadas sobre o assunto no período desta pesquisa, nota-se que pouco mais da metade foi produzida em programas de pós-graduação profissionais (37 trabalhos), o que denota a ênfase na dimensão prática do mundo do trabalho e as demandas colocadas ao professorado no tocante às novas perspectivas pedagógicas. As 45 demais pesquisas provêm de PPGs acadêmicos, sejam teses ou dissertações. Considerando os dados em relação à proporção de programas acadêmicos e profissionais no país e, ainda, as informações obtidas nesta investigação, pode-se dizer que há um interesse em pesquisar tal abordagem sob o viés do exercício docente, o que explica tal percentual.

Gráfico 02 - Trabalhos em SAI por modalidade do Mestrado (2015 – 2019).



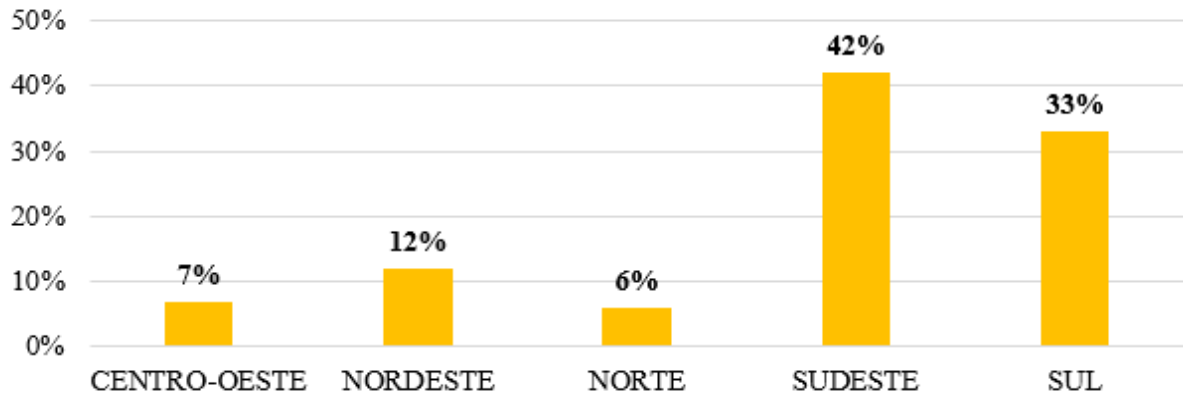
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Embora proporcionalmente a quantidade de programas de pós-graduação acadêmico seja predominante quando comparados aos PPG profissionais, é inegável a ampliação na oferta e a relevância que estes últimos adquiriram na formação de pesquisadores na última década. De acordo com os dados extraídos do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (BRASIL, 2018), entre 2010 e 2018, houve um crescimento percentual em mais de 200% na quantidade de programas profissionais na modalidade *stricto sensu*. Assim, considerando a ênfase no aspecto empírico da abordagem de sala de aula invertida e o objetivo dos mestrados profissionais em “capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho” (BRASIL, 2019a), pode-se inferir que possuem intentos correlacionados – o que explica o percentual de dados encontrado. Além disso, embora parte significativa dos trabalhos sobre a SAI tenha sido produzida em programas acadêmicos, a análise aponta que, em sua maioria, a atividade profissional (em geral, a do próprio pesquisador) parece ser o principal fator que motiva a realização destas pesquisas, o que denota não só a relevância da temática ao longo dos últimos anos, mas também o interesse em verificar em que medida este tipo de metodologia ativa pode ser eficiente.

Do ponto de vista da localização geográfica por região do país em que as pesquisas sobre SAI foram produzidas, a maioria delas concentra-se no Sudeste (34 trabalhos), seguida, respectivamente, do Sul (27 trabalhos), Nordeste (10 trabalhos), Centro-Oeste (06 trabalhos) e Norte (05 trabalhos). Estes dados reforçam a disparidade nas produções por região, que refletem não só a centralização de programas de pós-graduação em determinados locais do país, mas que também são congruentes com as próprias desigualdades econômicas regionais

brasileiras. Em 2018, as regiões sudeste e sul concentravam em seus estados mais de 60% dos PPG do Brasil (BRASIL, 2018).

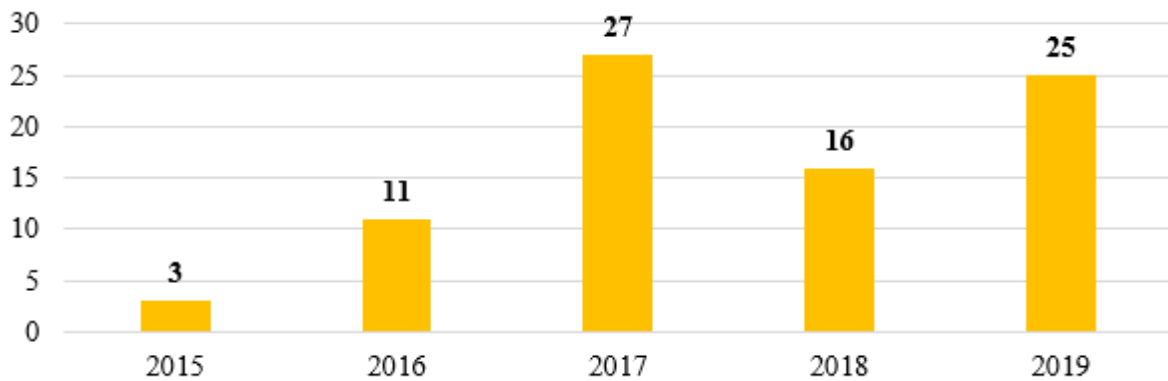
Gráfico 03 – Teses e dissertações sobre SAI por região do país (2015 – 2019).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As diferenças apresentadas no gráfico 3 extrapolam uma leitura estritamente numérica, posto que também expressam relações de poder entre núcleos tradicionais e experientes de produção do conhecimento, programas com melhores avaliações, mais investimentos públicos e privados, entre outros aspectos. Isso denota os vários desafios existentes na democratização dessa etapa do ensino – e toda estrutura que lhe concerne – pelo território nacional. Além disso, cumpre ressaltar que algumas instituições, por meio de seus programas de pós-graduação, se destacaram na produção de teses e dissertações sobre a sala de aula invertida, a saber: Universidade de São Paulo (USP) com 09 trabalhos; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com 07 trabalhos; e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com 05 trabalhos, respectivamente.

Considerando o intervalo temporal entre 2015 e 2019, pode-se identificar que há um aumento gradativo, ainda que não linear, das produções sobre a SAI no Brasil, indicando um progressivo interesse sobre a temática ao longo dos últimos anos, conforme o gráfico 04.

Gráfico 04 – Quantitativo de teses e dissertações por ano (2015-2019).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É difícil afirmar, com lastro em uma análise acadêmica sólida, os motivos que podem explicar objetivamente o crescimento das pesquisas e interesse em temas como a sala de aula invertida. Entretanto, podemos esboçar, baseado no atual contexto sociopolítico, algumas hipóteses que podem apontar caminhos nesse sentido. Em que pese que a discussão em torno das metodologias ativas não seja necessariamente nova, é notório o quanto as mais diversas formas de aprendizagem ativa, inclusive a SAI, se popularizaram no século XXI; ainda que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) tenham papel central neste processo, cabe destacar que também há um incentivo inegável de empresas e fundações privadas, iniciativas integradas de universidades, além de referências positivas nos meios de comunicação que passaram a destacar as experiências envolvendo diversas metodologias ativas.

Segundo Moreira e Valério (2018), a sala de aula invertida ganha importância no circuito acadêmico estadunidense a partir dos anos 2000, sendo objeto de investigação e prática em diversas universidades. A partir dos diversos relatos destacando os aspectos positivos do uso dessa abordagem pedagógica, “uma série de guias e manuais de apresentação do modelo SAI começaram a ser produzidas por instituições específicas, consórcios institucionais e pelo mercado de mídias digitais na primeira década dos anos 2000” (MOREIRA;VALÉRIO, 2018, p. 217).

No Brasil, as discussões sobre a SAI ganham espaço a partir de 2010, parecendo importar uma tendência pedagógica em franca ascensão nos Estados Unidos, refletindo-se na tradução de materiais em inglês, estudos em universidades brasileiras, cursos voltados ao tema, etc.

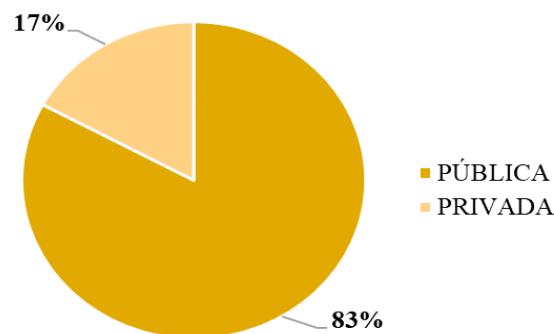
No Brasil, materiais institucionais também começaram a conceder espaço para o assunto (FUNDAÇÃO..., 2015) e vários autores discorreram em defesa das tecnologias e das metodologias ativas como indutoras dos currículos e de novas

práticas de ensino (MORAN, 2015; CASTELLO BRANCO et al., 2016). Além disso, um grupo de 40 instituições de Ensino Superior brasileiras, públicas e privadas, consorciou-se às universidades estrangeiras e passou a discutir, fomentar e propagar o modelo nos últimos anos.⁴ Jornais de grande circulação, como O Globo (AVELLAR, 2013), Folha de São Paulo (MAIA, 2016) e Gazeta do Povo (PIVA, 2016), pautaram a SAI. Blogs de divulgação em Educação, como o Porvir (MORENA COSTA, 2016), e revistas como a Veja (BIBANO, 2014) e a Carta Capital (VILLAS-BÔAS, 2017), também se ocuparam do tema. (MOREIRA; VALÉRIO, 2018, p. 217).

Não menos importante, também é o papel de instituições nacionais como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Península, dentre outras organizações sem fins lucrativos, porém mantidas pelo capital privado; embora este não seja o objeto de discussão central neste trabalho, convém notar o avanço da agenda proposta por estas entidades e quais interesses representam. A ideia de “transformar a educação”, fornecendo aos professores e gestores “ferramentas” e “capacitação” para que isso aconteça, trazendo em seu bojo possibilidades como tornar a aula “mais atrativa” e permitindo que o aluno desenvolva competências e habilidades específicas, parece refletir a perspectiva de organização gerencial, racionalização do trabalho no espaço de aprendizagem com vistas à produtividade através de resultados satisfatórios, baseados em avaliações e indicadores. Essa percepção, inclusive, estimula um certo ambiente de otimismo pedagógico em que educadores, procurando novas saídas para as conhecidas problemáticas no ensino brasileiro, parecem crer que mudanças nas metodologias e abordagens pedagógicas podem dar respostas a essas questões.

A despeito das considerações e hipóteses levantadas sobre as possíveis influências do capital e interesses privados em relação a essa temática, ainda é preponderante o papel das instituições públicas na investigação científica no Brasil. A maior parte dos trabalhos elencados foram produzidas em IES públicas (68 trabalhos), enquanto apenas 14 trabalhos foram produzidos a partir de PPGs de IES Privadas.

Gráfico 05 – Percentual de pesquisas nos PPG em IES Públicas e Privadas (2015 – 2019)

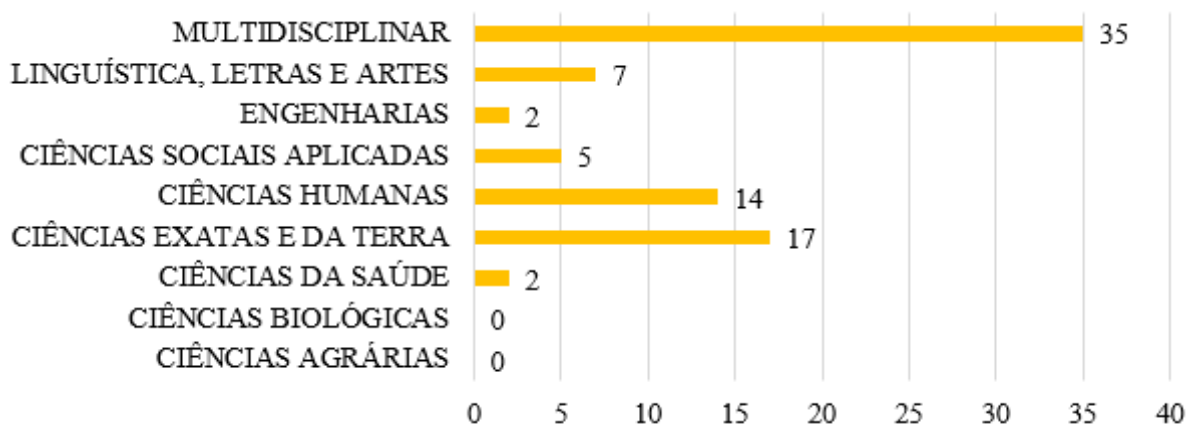


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Tal percentual denota a importância das IES públicas no fomento da pesquisa acadêmica no país; mais de 70% dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* estão vinculados às instituições públicas (BRASIL, 2018), seja em nível federal, estadual ou municipal. Além disso, as faculdades e universidades privadas identificadas estão localizadas exclusivamente na região centro-sul, enquanto as públicas, embora com as limitações apresentadas em termos regionais, distribuem-se por todas as regiões do país.

Não obstante a SAI ser compreendida como uma prática pedagógica, é interessante observar que as pesquisas levantadas não estão restritas à área da educação, revelando uma disposição de diversas áreas do conhecimento em estudá-la. Considerando como categorias analíticas as 09 grandes áreas do conhecimento e avaliação do ensino superior no Brasil elencadas pela CAPES - Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar, observa-se que há trabalhos desenvolvidos em quase todas as áreas, exceto Ciências Agrárias e Ciências Biológicas. Entretanto, nota-se que as áreas relacionadas às ciências exatas, ainda que sob o viés do ensino, são as que mais se destacaram nas pesquisas sobre a SAI, examinando essencialmente sua dinâmica de funcionamento e quais os impactos de seu uso em sala de aula.

Gráfico 06 – Teses e dissertações sobre SAI por grandes áreas de conhecimento CAPES (2015 – 2019).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Percentualmente, as pesquisas se distribuem de maneira irregular entre as áreas elencadas: apenas 4% dos trabalhos, igualmente distribuídos, foram produzidos a partir de PPGs relacionados às Ciências da Saúde e Engenharias; 6% referentes às Ciências Sociais

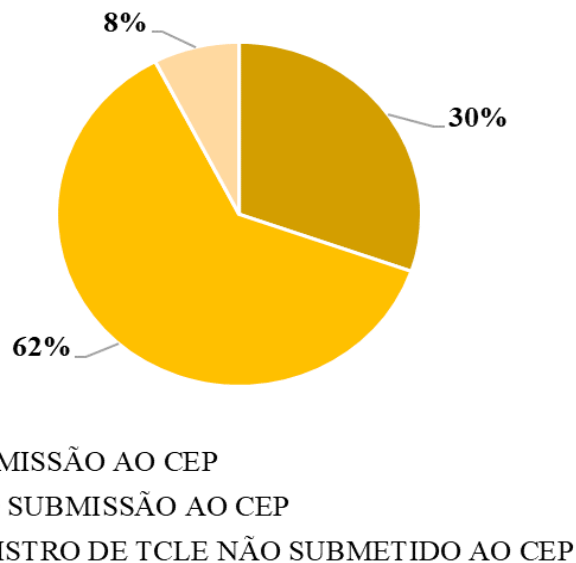
Aplicadas (representados por áreas diversas como Administração, Arquitetura e Urbanismo e Tecnologias, Comunicação e Educação, por exemplo); e 9% ligados à Linguística, Letras e Artes. As ciências humanas representam neste universo 17% das teses e dissertações e, em sua maioria, são ligadas à educação; e 21% das produções têm relação com as Ciências Exatas e da Terra, ocupando o segundo lugar por área em interesse de pesquisa sobre a SAI.

Confirmando uma tendência da produção acadêmica sobre o tema, chama atenção o fato de que 43% dos trabalhos são considerados multidisciplinares, sendo que destes 80% são relacionadas a área de ensino (28 trabalhos). Esta área surgiu na última década, através da Portaria CAPES n.83/2011, e que ao aglutinar as antigas áreas de Ensino de Ciências e Matemática, volta-se para a “pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido” (BRASIL, 2019b, p. 03). A expansão dos PPGs da Área de Ensino está conectada também a ampliação na oferta de cursos de mestrados e doutorados profissionais, correspondendo à metade dos programas da área (BRASIL, 2019b). Assim, a dimensão da prática docente, que também é evidente nas pesquisas sobre a SAI, é seu principal foco de análise.

Ainda que se destine a pensar as questões de ensino na educação básica, profissional e superior, cabe destacar que esta perspectiva - de acordo com a classificação da CAPES - não se aplica a todas às áreas do conhecimento; por exemplo, os dois programas de ensino de história elencados são classificados como pertencentes às Ciências Humanas, e quase totalidade dos programas de ensino de física estão relacionados às Ciências Exatas e da Terra. Portanto, se levados em consideração tais elementos, há mais trabalhos que primam por analisar a perspectiva do ensino em relação a SAI, o que denota mais uma vez a ênfase em relação a compreender esta proposta pedagógica. Outrossim, há também pesquisas em áreas como administração, moda, arquitetura e saúde que denotam um esforço, ainda que tímido, em repensar a prática educativa no meio na qual estão inseridas.

Embora quase totalidade das teses e dissertações tenham em suas experiências abordagens incluindo interação com outros indivíduos; 49 trabalhos não indicaram se foram avaliados por algum Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Outrossim, em 8% das pesquisas identifica-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), porém não há menção relacionada à submissão ao CEP.

Gráfico 07 – Percentual de trabalhos em relação à análise do CEP (2015 – 2019).

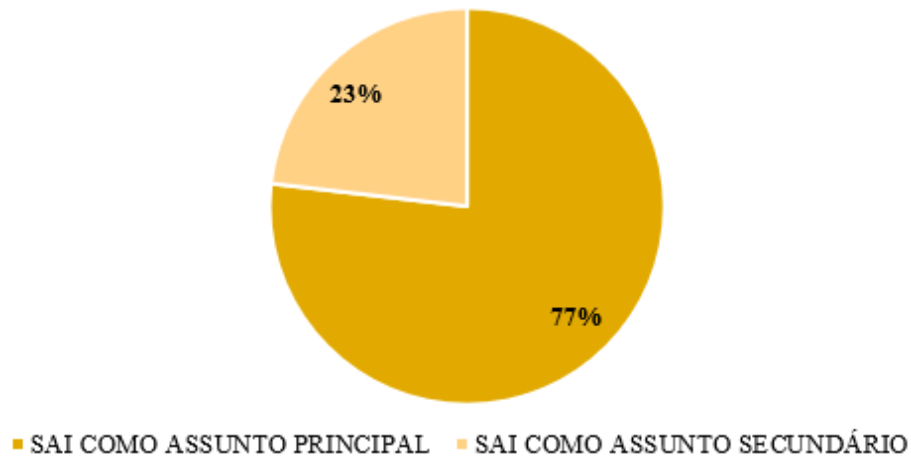


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No Brasil, a criação dos CEPs remonta ao final da década de 1980, a partir da iniciativa do Conselho Nacional de Saúde, com o objetivo de estabelecer parâmetros éticos de pesquisa na área médica; na década seguinte, a Resolução nº 01/1996 ampliou a área de análise dos mesmos, incluindo pesquisas que envolvessem seres humanos em qualquer área do conhecimento. Entretanto, ainda hoje, parte da legislação e dos protocolos de análise refletem especificidades relacionadas a trabalhos sobre a área da saúde, o que faz com que muitos pesquisadores, em especial das ciências humanas, não possuam uma tradição de submissão de trabalhos para apreciação dos CEPs, na medida em que “o processo de revisão ética vigente é altamente burocrático, utilitarista e fortemente baseado no modelo biomédico” (MAINARDES, 2017, p. 167).

Considerando os termos da pesquisa e os assuntos tratados nas teses e dissertações em tela, 63 pesquisas têm a SAI como tema principal, sendo o objetivo exclusivo de sua abordagem. Os demais, combinam o tema com outras perspectivas de ensino, como análises que abordem o ensino híbrido e metodologias ativas de uma forma geral.

Gráfico 08 – Prioridade da perspectiva de SAI nas teses e dissertações (2015 – 2019).

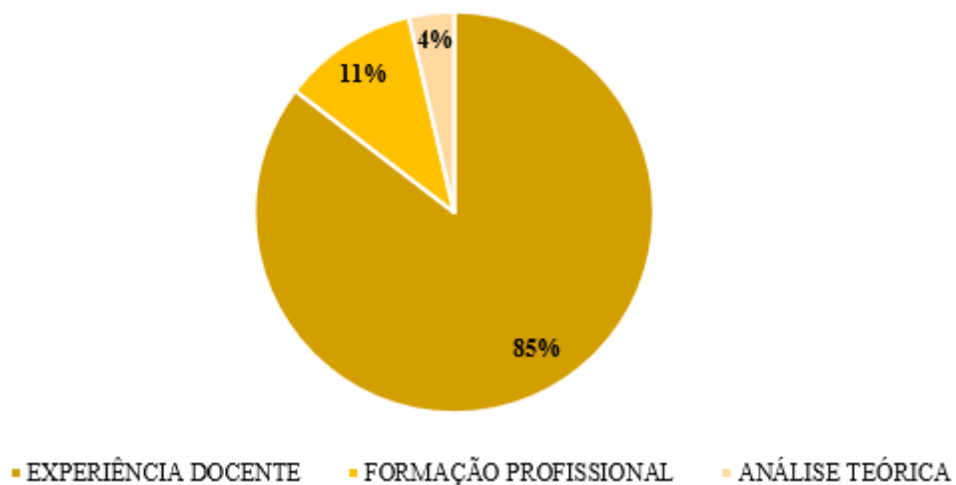


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Além disso, percebe-se que a SAI não é objeto de estudo central de metade das teses levantadas, o que leva a crer, em um primeiro momento, que a temática não seja alvo de interesse durante as pesquisas de doutorado.

Em relação à perspectiva que orienta as pesquisas nas produções de teses e dissertações sobre SAI, 70 trabalhos voltaram-se para a análise da prática docente – seja a do próprio pesquisador, ou de terceiros – enquanto 09 trabalhos tinham por objetivo analisar experiências voltadas à formação para docência e apenas 03 voltaram-se exclusivamente à análise teórica, com base nas produções sobre o tema.

Gráfico 09 – Perspectivas de abordagem sobre SAI nas teses e dissertações (2015 – 2019).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

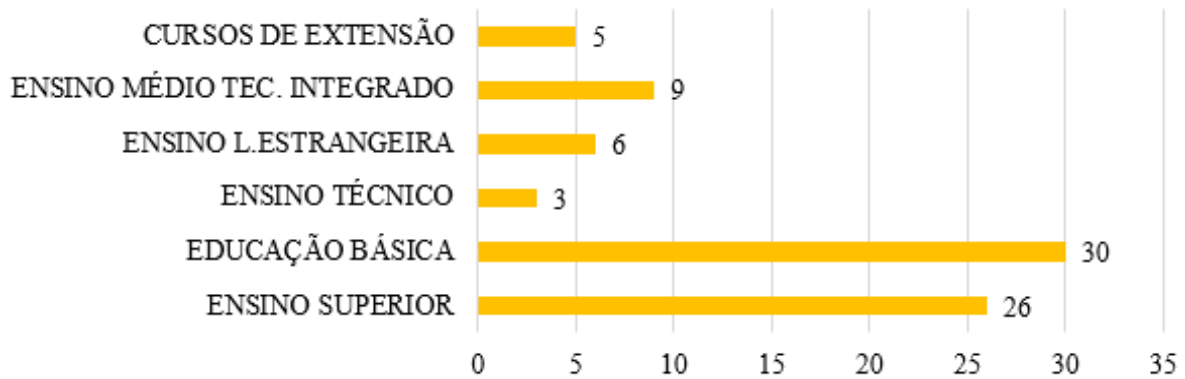
Conforme os dados levantados, é nítido o quanto a perspectiva prática, a partir da vivência docente, é a preocupação central nas análises sobre o tema; a ideia de professor-pesquisador de sua própria atividade profissional parece ser fundamental à maioria expressiva dos trabalhos, delineando uma tendência nas publicações acadêmicas acerca do assunto. Considerando os desafios da educação brasileira, e ainda, as dinâmicas de formação docente nas últimas décadas, para esses profissionais a sala de aula não é mais um espaço exclusivo de transmissão do conhecimento, mas um laboratório de construção reflexiva de novos saberes. Portanto, há um intuito manifesto em compreender o processo pedagógico em face do contexto inserido que subjaz a maioria das pesquisas levantadas e que, ao avaliar a SAI em seus trabalhos, procura fornecer novos entendimentos sobre o assunto.

Entretanto, o enfoque expressivo quanto à experiência do professor e os resultados obtidos em relação a SAI parece deixar de lado a dimensão teórica que abrange o tema na medida em que apenas 03 trabalhos, entre teses e dissertações, se lançaram em tal caminho. Esse dado expõe uma fragilidade em relação aos estudos sobre a temática na medida em que a ênfase no aspecto empírico não avançou até o momento para um aprofundamento investigativo sobre o assunto. Em especial no Brasil, “ainda são poucos os trabalhos de revisão ou meta-análises oferecendo uma visão ampliada sobre as experiências e pesquisas a respeito da sala de aula invertida” (BELETI JUNIOR; VALÉRIO, 2019, p.20).

Dessa forma, não parece haver ainda um esforço analítico em investigar a prática da SAI a partir dos resultados apontados em pesquisas, percebendo suas características em relação ao contexto do país, verificação das metodologias empregadas, levantamento ostensivo das fragilidades desta abordagem pedagógica, dentre outros aspectos. Considerando tal quadro, nos deteremos no momento na exploração dos dados e entendimentos construídos a partir das pesquisas empíricas.

Dos 82 trabalhos levantados, 79 apontam para momentos em que as pesquisas se utilizaram metodologicamente de experiência direta envolvendo outros indivíduos, seja voltada à formação profissional com base nos pressupostos da abordagem bem como o trabalho do professor a partir da utilização da SAI enquanto norte, ainda que sob recortes temporais diversos entre si. Nesse sentido, tais experiências foram aplicadas em diversas etapas do ensino, bem como consideraram um público muito diverso entre si.

Gráfico 10 – Experiências práticas da SAI por etapa do ensino (2015 – 2019).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Uma das tendências refletidas nos dados que chama a atenção a relevância que a educação básica, enquanto locus de estudo, adquire nas pesquisas sobre a temática. Em geral, em estudos e levantamentos realizados em anos anteriores, apontava-se uma predominância do ensino superior na qualidade de público-alvo de utilização da SAI (RIOS, 2017; BELETI JUNIOR; VALÉRIO, 2019; NETO; LIMA, 2017; MARTINS; GOUVEIA, 2019). Considerando a importância conferida a autonomia do estudante nesta prática, os discentes do ensino superior pareciam até então ser o público principal das pesquisas. Em relação ao público proveniente da educação básica, 60% das pesquisas desenvolveram-se em turmas de ensino médio e, em geral, de escolas públicas das mais variadas regiões do país. Os 40% restantes estão relacionados ao ensino fundamental, em turmas de 6º a 9º anos, distribuídas proporcionalmente entre instituições públicas e privadas. Além disso, cabe ressaltar que 11% do total de experiências da SAI desenvolvidas nas teses e dissertações em tela foram realizadas em instituições federais e municipais que oferecem o ensino médio com curso técnico integrado. Tais informações parecem reconfigurar uma tendência de estudos sobre a SAI, apontando novos personagens e perspectivas de interesses.

O interesse na educação básica é seguido pelo ensino superior, etapa em que foram aplicadas mais de um terço das pesquisas sobre o assunto; neste universo, 69% das investigações se deram em IES públicas o que reforça mais uma vez a importância dessas instituições como espaços de aprendizagem associada à pesquisa científica. Os demais trabalhos abordam experiências educacionais em outras modalidades formativas, sendo 8% relacionados ao ensino de língua estrangeira (não associada ao currículo obrigatório de outros cursos), 6% em cursos de extensão e, por fim, 4% ligados ao ensino técnico.

Considerando os aspectos que definem a SAI uma abordagem pedagógica e que foram utilizados na maior parte das experiências didáticas levantadas, o eixo central que as

caracteriza é a inversão do que era realizado em sala de aula e o que o estudante faria extraclasse (BERGMANN; SAMS, 2016). Subjaz a percepção corrente de que a utilização da SAI se contrapõe aos métodos de ensino tradicionais, classificados como autoritários, colocando o aluno em uma posição de passividade e o conhecimento se dá através da transmissão e memorização. Portanto, a utilização da SAI poderia oferecer um melhor aproveitamento em termos de aprendizagem, mensurado não só no sentido do desempenho - medido por avaliações, mas também em uma reconfiguração da relação entre professor e alunos e que, por conseguinte, deve ser investigada.

Nesse sentido, os resultados que se estabeleceram a partir das análises, apontam uma perspectiva promissora em seu uso, através dos impactos positivos na construção do conhecimento, na relação entre os sujeitos de pesquisa, ganhos em relação ao uso do tempo dedicado às atividades e aulas teóricas e estímulo a um ambiente que favorecesse a colaboração. Esses resultados, de uma forma geral, surgem a partir de investigações qualitativas, que tinham como elementos fundamentais a percepção dos estudantes acerca do processo e avaliação do desempenho em exames aplicados aos estudantes. Tais informações, do ponto de vista metodológico, merecem atenção pois:

A prevalência dos questionários sugere a necessidade de que, em novas análises, se questione a respeito da origem, da construção, da validação e da confiança desses instrumentos. O mesmo vale para os testes e avaliações próprias, que podem enviesar as métricas e os conceitos de desempenho e aprendizagem (BELETI JUNIOR; VALÉRIO, 2019, p.27).

Finalmente, em relação ao educador profissional, observa que o feedback em relação aos temas abordados é direcionado de maior medida ao grupo, contrariando um dos pressupostos essenciais à sala de aula invertida que prevê um atendimento mais individualizado.

A maior parte dos estudos analisados utilizou-se de recursos online para a disponibilização do conteúdo prévio das disciplinas, sendo em sua maioria, videoaulas gravadas pelo próprio docente ou de autoria de terceiros; além disso, em alguns trabalhos também há utilização de outros materiais como textos, livros didáticos, slides, jogos e etc. Nesse sentido, um dos principais desafios apontados pelos pesquisadores baseia-se na relação entre os materiais disponibilizados com três fatores: a) as formas de acesso dos estudantes a esses recursos – por exemplo, como visualizar um vídeo no Youtube sem acesso à internet ou através de equipamentos precários?; b) disponibilidade de tempo dos estudantes em relação ao

volume de itens a serem estudados previamente; c) compromisso e empenho dos discentes em relação à nova rotina de estudos.

Além disso, embora a utilização de recursos oferecidos em rede seja maciça, cabe destacar a importância da aula presencial neste contexto, haja vista que é ela que confere o sentido e valores essenciais à sala de aula invertida. A “criação de um ambiente de aprendizagem ativo com momentos de interação e colaboração entre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem” (RIOS, 2017, p.112) são fatores indispensáveis a aplicação da abordagem. Considerando as informações levantadas, percebe-se que, embora todas as experiências práticas mencionem os momentos de interação e discussão de resultados em sala de aula, nenhum destes trabalhos aborda a criação de espaços permanentes em que o educando pode refletir, registrar e/ou compartilhar suas impressões sobre a aprendizagem.

Nesse caminho, por serem experiências pontuais, circunscritas a um componente curricular específico, por exemplo, e ser aplicada apenas por um período pré-determinado, ainda há uma cultura baseada no ensino tradicional que permeia o imaginário e cotidiano dos estudantes. Esse fator pode explicar, potencialmente, dois fenômenos que emergem das análises levantadas: a) as dificuldades em se adaptar à nova rotina imposta pela SAI, inclusive com certa resistência quanto a realização de atividades sem a intervenção direta do professor; b) a aceitação dos alunos em relação a essa experiência pedagógica se relaciona muito às novas dinâmicas de interação em classe (MOREIRA;VALÉRIO, 2018) dos diferentes formatos adotados de atividades e avaliação na medida em que a mesma se opõe a um modelo que é alvo constante de críticas. Além disso, nota-se que o aspecto expositivo não é eliminado nesta prática, ele apenas é transferido para um espaço diferente, mediado por múltiplos objetos educacionais (MOREIRA; VALÉRIO, 2018).

Não obstante as experiências se proponham disruptivas, ainda estão inseridas em contextos institucionais que se organizam de forma tradicional, com suas diversas exigências burocráticas; não há menções de alterações substanciais nos currículos, mesmo nos círculos universitários; e, por fim, a despeito dos resultados positivos elencados, as experiências não parecem apontar para uma implementação ostensiva da SAI em seu cotidiano profissional. Pesquisas que, por exemplo, pudessem analisar a prática em instituições que já fazem uso ostensivo deste arranjo didático e que tenham a comunidade escolar familiarizada com seu uso, poderiam apontar outros caminhos a partir de uma análise mais robusta, extrapolando a prática individualizada.

CAPÍTULO 04

A SALA DE AULA DE INVERTIDA EM QUESTÃO: MÉTODOS E IMPRESSÕES

À luz do arcabouço teórico levantado, este último capítulo procura analisar a experiência docente da autora em face da utilização da sala de aula invertida na educação básica. Que impactos o uso desta abordagem traria para a relação de ensino-aprendizagem? Quais seriam as percepções dos estudantes diante da execução da proposta? De que forma as práticas estabelecidas poderiam evidenciar os limites de sua utilização? O que se intenta nas linhas a seguir é a tentativa de fornecer respostas para tais questões, a partir da observação participante e dos olhares dos alunos.

4.1. Procedimentos Metodológicos

O percurso de pesquisa tem início no processo de elaboração do projeto, em que há um levantamento preliminar de referenciais teóricos bem como a delimitação do tema e suas questões motivadoras. Após os ajustes, frutos do processo de orientação, das contribuições das disciplinas cursadas e dos apontamentos oriundos de apresentação em eventos, bem como das leituras realizadas, o projeto seguiu seu desenvolvimento.

Tendo como ponto de partida a reflexão sobre a própria prática profissional, a proposta em tela busca fornecer elementos que indiquem percursos analíticos e práticos à atividade docente da pesquisadora. Assim, seu desenvolvimento tem como questão inicial as constantes demandas - seja através do poder público e suas políticas educacionais, seja através da imprensa e a representação dos interesses econômicos, seja pela percepção difusa da sociedade como um todo - por mudanças educacionais, em especial quanto às novas metodologias de ensino, em interface com o uso das TICs.

Se a palavra de ordem do momento - inovação - se torna um imperativo no debate público dos últimos anos, como isso impacta o “chão” da sala de aula e a prática docente no âmbito de uma escola pública do interior do país? Ou ainda, é possível pensar um espaço de transformação pedagógica apenas a partir da prática docente? Embora seja difícil estabelecer juízos gerais e respostas concretas em pesquisas desta monta, procurou-se compreender os resultados obtidos em sua relação com os apontamentos dos autores estudados e a conjuntura inserida.

Nesse sentido, a abordagem utilizada foi qualitativa, considerando o desejo em se estabelecer uma compreensão acerca das possibilidades e limitações da aplicação da sala de

aula invertida em uma conjuntura específica, calcadas na análise dos processos e na sua relação com o substrato conceitual elencado. Cabe ressaltar que foi estabelecido um contato prolongado com a realidade estudada, além de ser nítida uma preocupação com as possíveis repercussões práticas e intelectuais a partir da execução deste planejamento (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e de objetivo exploratório, pois procura desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o (...) fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa e/ou modificar e clarificar conceitos. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

A pesquisa se estabeleceu em dois eixos principais: o primeiro, de revisão teórica sobre as metodologias ativas de ensino, com ênfase para a SAI, analisando a temática central a partir das produções científicas brasileiras e estrangeiras, conhecendo seu impacto; e o segundo, de aplicação da abordagem de aula invertida com alunos da rede pública de ensino e sua respectiva avaliação, à luz dos pressupostos conceituais elencados, compreendendo as nuances dos componentes de sua execução.

Quanto ao seu procedimento, esta investigação pode ser classificada como uma pesquisa-ação, “dado o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa” (GIL, 2008, p.31); neste caso professora e alunos participam ativamente de todo o percurso de pesquisa.

Do ponto de vista epistemológico, a questão essencial era analisar historicamente o uso das práticas ativas a partir da Idade Moderna, localizando-as ideologicamente. Para além de um otimismo pedagógico em relação à prática ativa em si, procurou-se compreender que interesses e visões de mundo os usos da SAI expressam, tanto naquilo que lhe parece pedagogicamente promissor, como também seus limites e fragilidades.

Seguido da análise teórica, a implementação da abordagem de sala de aula invertida abarcou o planejamento didático e operacionalização do método junto aos estudantes. Ao longo de cinco semanas de aula, desenvolveu-se uma sequência didática relacionada ao componente curricular de história. A população estudada é formada por duas turmas de nonos anos do ensino fundamental, matriculados em uma instituição da rede pública de ensino em Uberaba. Não se pretende, ao longo da exposição dos procedimentos e resultados, identificar os estudantes, nem a escola que foi o lócus da investigação.

O preparo que antecedeu o emprego da sala de aula invertida no ambiente escolar, com a elaboração dos planos de aula, procurou conceber a sua utilização em face dos limites da estrutura da rede pública básica de ensino, que possui carga horária, métodos avaliativos,

calendário e currículo pré-determinados. Conforme exposto anteriormente, a SAI prevê uma inversão das dinâmicas de organização e realização de atividades dos critérios tradicionais: a sala passa a ser o espaço de debate coletivo, troca de conhecimento e realização de exercícios e projetos e a parte expositiva estaria reservada a um ambiente extraclasse, fora do horário regular de aulas. Portanto, o planejamento cuidadoso destas rotinas e a seleção adequada dos instrumentos a serem utilizados foi indispensável para a execução adequada do que se propõe.

O tema central escolhido para guiar a sequência didática ao longo do cronograma de execução da pesquisa foi a Guerra Fria, nas suas mais diversas manifestações e impactos. O assunto geral integra o currículo básico de história para esta etapa de ensino, definido a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O período estudado tem início nos desdobramentos finais da Segunda Guerra Mundial, em 1945 e se estende até o desmembramento da União das Repúblicas Soviéticas (URSS), em 1991. O conflito, que nunca se consumou em um enfrentamento bélico direto, foi engendrado pelas duas superpotências da época - Estados Unidos (EUA) e URSS, e antagonizou diferentes projetos de sociedade, associados às suas tentativas de construção de hegemonia, impactando diretamente a organização geopolítica mundial (HOBSBAWM, 2001).

Embora seja usual que na organização didática escolar este conteúdo seja entrecortado por outras temáticas do mesmo período, como o interregno democrático no Brasil entre 1945 e 1964, ou ainda a descolonização da Ásia e da África (e que também expressam influências dessa polarização mundial), optou-se por analisar os desdobramentos deste fenômeno de forma linear. Assim, para cada semana, estudou-se os seguintes temas:

- a) Semana 01: Diferenças entre o sistema capitalista, a partir da hegemonia estadunidense, e o socialismo soviético;
- b) Semana 02: As alianças políticas e econômicas lideradas pelos EUA e URSS.
- c) Semana 03: Expressões da Guerra Fria: Corrida Espacial, Corrida Armamentista, Espionagem e Contracultura.
- d) Semana 04: América e Guerra Fria: a experiência cubana e os impactos na América do Sul.
- e) Semana 05: Fim da URSS.

Cumprido destacar que as escolhas didáticas em relação aos subtemas selecionados se dão em função da organização curricular em voga e da disponibilidade de materiais acessíveis aos alunos, inclusive nos livros didáticos. Portanto, há lacunas históricas que podem ser observadas, como a crise capitalista dos anos 1970 e a emergência das políticas neoliberais,

por exemplo, mas que se dão em função da seleção em relação ao tempo, currículo formal e materiais didáticos.

Em relação aos materiais encaminhados remotamente, considerando a variedade de textos e vídeos de qualidade disponíveis online e de acesso gratuito, foram disponibilizadas para os alunos referências de autoria de terceiros, previamente selecionadas, conforme os temas a serem trabalhados. Embora o enfoque da SAI esteja na reorganização das atividades presenciais, o preparo prévio que antecede as aulas é imprescindível para que os momentos em classe sejam proveitosos e que o estudante esteja preparado em relação ao assunto a ser discutido.

Dessa forma, a seleção destes materiais procurou avaliar a linguagem utilizada, em conformidade com a faixa etária da turma, a articulação de recursos visuais que despertassem o interesse dos discentes e que, historicamente, estivessem teoricamente de acordo com os objetivos propostos. Assim, foram escolhidos 11 vídeos, com duração de no máximo 20 minutos, e que foram distribuídos ao longo das cinco semanas de trabalho como material obrigatório. Todos os vídeos estavam disponíveis gratuitamente na plataforma *Youtube*, o que facilitava o acesso por se tratar de uma ferramenta amplamente utilizada para esse fim. Comumente utilizado como referência essencial, o livro didático tornou-se um suporte complementar, caso o discente manifestasse interesse em conhecer mais sobre as temáticas estudadas.

Em relação às atividades presenciais, privilegiou-se o uso sistemático de documentos históricos como ponto de partida para as discussões, estimulando o aluno a estabelecer relações entre os mesmos e os assuntos trabalhados, identificando seus sentidos e interesses. Por documentos ou fontes históricas define-se “tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano” (BARROS, 2012, p. 130). Assim, um texto jornalístico, vídeos, músicas, cartas, diários, histórias em quadrinhos, pinturas e charges, etc., são algumas dessas possibilidades.

Segundo Bittencourt (2008) o uso de fontes históricas como material didático está geralmente “associado a métodos ativos e o construtivismo” (p. 327), o que permite amalgamar a metodologia SAI com elementos específicos dos estudos históricos. Nesse sentido, a ideia “de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social” (BITTENCOURT, 2008, p. 333) norteou a elaboração das atividades em classe, privilegiando documentos que evidenciassem o conflito estudado. Além

disso, a curadoria de fontes históricas procurou selecionar diferentes formatos e suportes de referências que seriam distribuídos entre os grupos durante a realização dos trabalhos em sala.

Antes do emprego da metodologia SAI, é essencial que os discentes conheçam seu funcionamento, bem como quais seriam as novas rotinas adotadas nesse percurso. Considerando que um dos pressupostos básicos de uso das metodologias ativas de ensino é a liberdade do estudante, além de todas as implicações éticas de uma pesquisa, é importante que o mesmo esteja de acordo com o novo formato didático, dispondo-se a participar da investigação. Nesse sentido, a formalização de participação via assinatura do aluno do Termo de Assentimento e a autorização de seus responsáveis, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confere transparência ao processo.

Neste diálogo inicial, se estabeleceu quais os melhores meios e instrumentos de comunicação para tornar viável a disponibilização de conteúdos no âmbito de aplicação da SAI. Em acordo com os estudantes, foi definido que os materiais (links de vídeos, textos, etc.) seriam disponibilizados com cinco dias de antecedência através de mensagens via *WhatsApp*, tanto pela facilidade de acesso e manuseio, como também por existirem grupos em cada sala com a presença da professora, para comunicados eventuais.

Outrossim, para aqueles educandos que porventura tivessem problemas em acessar os conteúdos fornecidos, havia um computador na sala da supervisão escolar disponível para uso dos estudantes. Todos os vídeos que serviram como referência na sequência didática citada estavam livres para acesso offline, podendo ser transferidos para o aparelho celular e/ou computador pessoal ou ainda, para que os alunos, em horário vago ou no contraturno, pudessem assisti-los.

Além disso, foi entregue um cronograma aos alunos, com o planejamento das futuras atividades, bem como o sistema avaliativo adotado neste percurso. Tendo em vista a estrutura escolar e a necessidade de diferentes instrumentos e formatos de avaliação para a composição da nota bimestral, optou-se por valorizar a participação e engajamento dos alunos nas tarefas ao longo das aulas. Assim, ela não estava exclusivamente atrelada ao domínio de um conteúdo em específico, mas também levava em conta o processo de construção do conhecimento e os debates estabelecidos em classe. Todos os momentos presenciais contariam com práticas em grupo, o que permitiria a troca intelectual e a colaboração entre os colegas, além de se contrapor a uma visão individualista de performance que comumente costuma ser associada à diversas práticas ativas.

Esta etapa é seguida do desenvolvimento em si de uma sequência didática a partir da metodologia SAI, com as duas turmas de nono ano do ensino fundamental, ao longo de cinco

semanas de aula. Cada semana relacionada à carga horária padrão do componente curricular de história se subdivide em três aulas, de cinquenta minutos cada, distribuídas ao longo de duas tardes. Na primeira tarde, cada turma possuía uma aula e no dia seguinte, cada turma tinha duas aulas deste mesmo conteúdo respectivamente. Esta organização de horários facilitou a distribuição das atividades e evitou que as dinâmicas propostas fossem executadas com um grande distanciamento temporal.

Os resultados de pesquisa foram avaliados a partir de duas variáveis: a aplicação de questionários estruturados para os estudantes, ao final do período proposto e os dados levantados a partir da observação-participante, frutos da interação com os pares e das percepções da pesquisadora.

4.1.1 O lócus da pesquisa e seus atores sociais

O espaço em que a experiência em tela se desenvolveu é uma escola da rede pública básica, localizada no município de Uberaba (MG) e que oferta ensino fundamental (sexto a nono ano) médio na modalidade regular. Com um espaço físico privilegiado, atende em média cerca de 500 alunos oriundos de diversos bairros da cidade. A despeito dos diversos desafios que atravessam os estabelecimentos de educação pública do país, como a falta de manutenção predial, e dos mobiliários e equipamentos por parte do Estado, possui em seu interior uma infraestrutura que conta com laboratórios, quadra poliesportiva, salas de multimeios, biblioteca, sala de informática e anfiteatro. Tais características permitiram que houvessem elementos básicos em quantidade e qualidade satisfatórias para a realização das atividades previstas, do ponto de vista estrutural, contando com acesso à internet e espaços diversificados.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levantados em 2015, a instituição está situada no Grupo IV do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE), o que significa que seus estudantes possuem, de forma geral,

em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade. (INEP, 2015, p. 09)

Portanto, pode-se inferir por meio dos dados acima que os discentes em questão possuem acesso a bens básicos, inclusive celulares e computadores com acesso a internet, além de espaços adequados para estudo, o que torna exequível o intento inicial. Ainda que os dados façam referência a um levantamento anterior à esta experiência didática, observa-se que a realidade socioeconômica de seus estudantes pouco mudou desde então. A existência destas condições preliminares foi essencial para que a utilização da sala de aula invertida fosse possível.

A instituição tradicionalmente recebe diversos projetos extracurriculares, sobretudo em parceria com as instituições de ensino superior da cidade, participa de eventos e competições do município e estado além de promover periodicamente gincanas e eventos artísticos e culturais, que são elementos basilares de sua cultura escolar. Dessa forma, é possível afirmar que há um ambiente pedagógico favorável para inovações e aberto às múltiplas possibilidades didáticas, o que favorece a receptividade desta proposta.

As turmas que compõem a população estudada são formadas por duas classes de nonos anos do ensino fundamental, sendo que a turma A era composta de 17 alunos e a turma B de 21 alunos, perfazendo o total de 38 estudantes. Em ambas as classes, os estudantes são considerados em sua maioria participativos e críticos, demonstrando interesse e engajamento na realização das atividades propostas em sala, tanto pela professora, como as demais atividades/projetos que envolvem a comunidade escolar. Outrossim, construíram em sala um ambiente harmônico e acolhedor, sendo que raramente há problemas de ordem disciplinar que necessitem de intervenção.

Essas características, também são um componente essencial para a aplicação da SAI posto que, para além de uma boa relação entre professora e alunos e alunos entre si, são abertos à experimentações e possuíam em sua absoluta maioria condições materiais que permitissem o acesso aos materiais disponibilizados antes dos encontros presenciais.

Por fim, cumpre salientar que a pesquisadora além ser participante da pesquisa, posto que se dispôs a investigar os impactos da SAI na educação básica, é também professora da instituição de ensino onde a proposta se desenvolveu. A mesma integra o quadro efetivo de profissionais da escola, após ingresso por meio de concurso público em 2015.

Portanto, há uma familiaridade da pesquisadora com o lócus de pesquisa, tendo em vista a anuência e o apoio da gestão escolar bem como o tempo de experiência profissional na instituição. Esse fator pode ser visto como uma possível fragilidade dos resultados da

pesquisa, posto que apesar dos métodos empregados e da validação pelos pares, há uma grande proximidade da pesquisadora e seu objeto de estudo.

4.2. O desenvolvimento da proposta

Antes do início formal da pesquisa, com o desenvolvimento de uma sequência didática à partir da SAI, era imprescindível verificar junto aos alunos a disposição em experimentar um novo método didático. Se, por definição, um dos nortes da aprendizagem ativa se dá no processo de construção de autonomia do estudante (MORAN, 2015; MITRE *et. al.*, 2008; BERBEL, 2011; BACICH; MORAN, 2018; ANASTASIOU, 2014), é importante que o mesmo então possa decidir se possui interesse em conhecer e aprender sob a perspectiva de outros formatos didáticos.

Assim, antes da elaboração do planejamento formal, o primeiro momento de contato da professora-pesquisadora com os estudantes em relação à proposta se deu por meio de uma conversa inicial para verificar o interesse discente e a viabilidade de execução da proposta. Neste momento, foi apresentado sucintamente a definição e funcionamento da sala de aula invertida, quais seriam as novas rotinas adotadas e por quanto tempo a proposta seria aplicada. Além disso, os alunos foram informados que, caso aderissem à ideia, a mesma faria parte do processo de pesquisa de mestrado da professora e que, posteriormente, seria publicada.

Houve uma grande receptividade dos discentes quanto ao projeto apresentado, manifestando interesse a experienciar uma alternativa de estudo sob outro norte didático. Foi possível perceber que essa opção realizada pelos alunos traz subjacente um discurso que permeia o jargão estudantil: o desejo por novos formatos de aprendizagem. Não obstante, haviam condições materiais suficientes para a sua execução, não sendo levantados obstáculos significativos de modo inicial.

Após a etapa de planejamento, exposta nos procedimentos metodológicos, o desenvolvimento da proposta seguiu estritamente o previsto nos planos de aula elaborados previamente. Assim, a primeira aula que faz parte desta sequência didática voltou-se à expor a nova organização pedagógica durante as semanas subsequente, retomando o modo de funcionamento da aula invertida. Essa atividade marcou o início formal da parte prática do estudo, com a devolução dos Termos de Assentimento e TCLE devidamente assinados pelos responsáveis. No encontro, que utilizou o período de uma aula em cada turma, os estudantes

puderam sanar suas dúvidas, tiveram acesso ao cronograma que seria seguido, bem como foi informado de que maneiras seriam avaliados.

Além disso, na presente data, foi encaminhado aos alunos, através do aplicativo *WhatsApp* o material que seria utilizado como referência para o próximo encontro: dois vídeos disponíveis no *Youtube*. O primeiro, intitulado “Capitalismo: o que é e como surgiu?”, com duração de 05min23s e o segundo, denominado “O que é socialismo? Pensadores socialistas e breve histórico”, com duração de 10min09s. Enquanto referências complementares, foram indicados os textos “O que é capitalismo?” e “O que é socialismo”, disponíveis para livre acesso. Todos estes materiais foram produzidos pelo *Politize*, uma organização sem fins lucrativos voltada à educação política e lideranças por todo o país.

No dia seguinte, após a recepção inicial e organização do espaço em classe, os estudantes levantaram suas dúvidas em relação aos vídeos indicados. O encontro, com duração de 100 minutos, previa que os mesmos pudessem conhecer e debater as principais características de cada sistema econômico que polarizou o planeta durante a Guerra Fria. A maioria das questões levantadas buscava compreender aspectos da vida cotidiana sob cada regime, procurando assimilar como seria a vida da turma sob um regime socialista e que características do modo de vida capitalista poderiam ser observadas em seu cotidiano.

A seguir, os discentes foram divididos em dois grupos de trabalho com a seguinte tarefa: nos próximos 50 minutos, uma equipe deveria debater entre si a respeito do capitalismo, elencando suas principais características e a outra equipe deveria dialogar sobre o socialismo, destacando seus principais aspectos. Foi disponibilizado para os estudantes, igualmente, papel pardo, folhas *chamex* e canetas hidrocores. Após o levantamento feito pelos grupos, os participantes deveriam escrever em tamanho legível no papel pardo os principais apontamentos levantados na discussão e apresentar para os colegas as conclusões a que chegaram. A docente ficou à disposição dos grupos que, ocasionalmente, solicitavam sua intervenção quanto à alguma dúvida.

Durante a interação entre os colegas era interessante observar a dispersão ou menor engajamento daqueles que afirmaram no início do encontro que não assistiram os vídeos antes da aula. Sem o preparo prévio, não conseguiam opinar adequadamente com base no material, produzindo um deslocamento em relação àqueles que haviam assistido e feito anotações individuais para a aula. De maneira geral, ou buscavam fazer outras tarefas alheias ao que lhes foi solicitado naquele momento, como também, em muitos casos, atrapalhavam o bom desenvolvimento das atividades, instigando brincadeiras e conversas que não possuíam

relação com o que se propunha em cada aula. Esse foi um padrão observado em todos os encontros, exceto o primeiro e último.

Ao final do tempo estabelecido para a elaboração da atividade, as discussões foram socializadas para o grupo. A apresentação assumiu um tom de disputa entre os grupos, em ambas as classes; ainda que não fosse parte do objetivo inicial, o debate amistoso possibilitou que os estudantes pudessem confrontar as ideias capitalistas e socialistas, avaliando o que julgavam como positivo e negativo em cada uma. A professora, além de mediar esse momento, também pontuava com intervenções quando percebia alguma interpretação equivocada ou confusa.

Na semana seguinte, o objetivo era compreender o contexto histórico que engendrou a Guerra Fria, bem como analisar as estratégias econômicas e militares adotadas por EUA e URSS, e a formação de blocos políticos antagônicos. Para tanto, foram utilizados dois vídeos como material de referência: “O que tinha antes da Guerra Fria?”, com duração de 09min09s e “EUA x URSS”, com duração de 09min01s. Ambos estão disponíveis no *Youtube* e foram produzidos pelo Canal *reVisão*, especializado em conteúdo audiovisual educativo. Enquanto indicação complementar, os alunos poderiam consultar como suporte o livro didático “História, Sociedade e Cidadania - 9º ano”, no capítulo que tinha como tema central a Guerra Fria. Estas indicações foram encaminhadas aos alunos através do *WhatsApp* com uma semana de antecedência e reencaminhadas, a título de lembrança, um dia antes do encontro presencial. Esse procedimento se repetiu nas semanas que seguiram.

Quanto às atividades, a perspectiva voltou-se ao uso de fontes históricas, analisando documentos produzidos ao longo da Guerra Fria e que evidenciavam as disputas entre EUA e URSS. Nesse sentido, privilegiou-se o uso de cartazes de propaganda e matérias jornalísticas, como pode ser observado nos exemplos abaixo.

Figura 02 - Trecho de reportagem apontando os elevados custos dos EUA durante a Guerra Fria

O PREÇO DA GUERRA FRIA
O papel de "salvadores do mundo" está custando por ano, em média, a uma família norte-americana de cinco pessoas, o desembolso de 3.200 dolares
 Lincira TEJO
 (Correspondente especial das Folhas nos E.U.A.)

NOVA YORK, abril — Pelos meados de 1950, a guerra fria completará seu terceiro ano de duração. E' certo que, pelo menos, ela atingirá essa idade, pois o Congresso acaba de "prevê-la" por mais 365 dias e seis horas, a partir de junho proximo. Nesse trionio, seu custo — calculado à base do que já foi gasto e do que está fixado para o ser — será de 24 bilhões de dolares. Se tomarmos como referencia o total da despesa norte-americana com a ultima guerra, essa luta contra um fantasma está consumindo um dolar para cada catorze que foram despendidos em cinco anos do mais fantásticamente caro choque militar de todos os tempos.

Fonte: Folha da Manhã, 1949.

Figura 03 - “Eles só têm abundância para os ricos”, cartaz soviético, 1957.



Fonte: DOMINGUES, Joelza Ester. A propaganda ideológica da Guerra Fria em 14 cartazes da época. 2018.

Na primeira aula de cada turma, os estudantes apresentaram suas dúvidas quanto aos vídeos solicitados, buscando entender os motivos que levaram às disputas estratégicas entre as duas potências e o iminente risco de um enfrentamento direto. Na turma A, todos os alunos presentes afirmaram ter assistido o vídeo e na turma B, apenas 02 disseram não ter visto os materiais encaminhados.

A seguir, as turmas foram divididas em 04 grupos, com quantidade semelhante de membros e escolhidos livremente pelos alunos. Cada equipe analisaria um cartaz de propaganda ideológica da Guerra Fria e deveria responder um guia de percurso - roteiro elaborado para aula - impresso com questões a serem analisadas pela turma. A professora acompanhou esse momento, auxiliando a classe nas dúvidas que surgiram e na análise da fonte histórica em questão.

A primeira fonte era um cartaz francês antisoviético, de 1952, que criticava o belicismo da URSS, sugerindo uma possibilidade de ataque iminente. A segunda imagem é a capa de uma história em quadrinhos, de 1947, que retrata uma realidade alternativa em que os EUA estariam sob o domínio comunista, em pleno cenário de caos. A terceira fonte é um cartaz soviético, de 1957, que critica a desigualdade social nos EUA, afirmando que mesmo os elementos básicos à sobrevivência só poderiam ser acessados caso as pessoas pagassem por tal. E, por fim, a última imagem foi produzida na URSS, em 1968, criticando a visão de liberdade estadunidense que estava vinculada ao dinheiro.

Após esse momento, os alunos apresentaram o cartaz a eles designados, expondo sua origem, época em que foi produzido, mensagem principal e demais interpretações sobre o tema. Considerando o período previsto para esse encontro (50 minutos), o espaço de debate ficou reduzido posto que os alunos excederam o tempo destinado para responder às questões propostas.

Na data seguinte, nos instantes iniciais foram retomadas as dúvidas levantadas no encontro anterior, tendo em vista que os vídeos de referência eram os mesmos. A seguir, foram divididos em três grupos e entregues a cada um o guia de percurso impresso a ser utilizado no dia, com as fontes históricas a serem analisadas e questões para responder.

O primeiro grupo examinou trechos de duas reportagens, ambas publicadas em 1947 no jornal Folha da Manhã, e uma charge do artista Benedito Bastos Barreto, que assinava como Belmonte, publicada em 1946, no jornal Folha da Noite. As fontes, veiculadas à época em que se iniciava a Guerra Fria, reverberavam a Doutrina Truman⁴, mostrando a preocupação estadunidense em estabelecer hegemonia frente ao avanço da influência soviética.

⁴ De acordo com Paulo Gilberto Fagundes Vizentini (2000) "a Doutrina Truman foi lançada através de um discurso do presidente americano, no qual defendia o auxílio dos EUA aos "povos livres" que fossem ameaçados pela agressão "totalitária", tanto de procedência externa como por parte de "minorias armadas." (p. 201). Assim, através da Doutrina Truman os EUA garantiriam sua influência econômica e política na Europa e Ásia, marcando oposição ao domínio soviético.

A segunda equipe analisou pequenos trechos de 04 reportagens distintas, publicadas entre 1947 e 1950 e um cartaz do Partido Comunista Francês, de 1952, que tinham como temática central o Plano Marshall⁵, sendo duas delas críticas à proposta e uma relatando a resposta soviética, que culminaria em seu próprio programa de apoio econômico destinado em especial, ao leste europeu.

Por fim, o terceiro grupo analisou duas reportagens, de 1949 e 1958 respectivamente, publicadas no jornal Folha da Manhã, que tinham como temática central a formação de dois blocos militares distintos: a Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN e o Pacto de Varsóvia. Além disso, os estudantes deveriam observar um mapa em que dispunha as áreas de influência dos EUA e URSS por meio das alianças militares que faziam parte.

Ao final do encontro, os discentes de cada grupo expuseram para os demais os temas dos documentos que analisaram, que aspecto da Guerra Fria representavam bem como as respostas das perguntas a eles endereçadas. Embora os planos de auxílio econômico e alianças militares fossem grandes pilares da geopolítica da segunda metade do século XX, os alunos não demonstraram muito interesse pelos temas, além de demonstrarem uma certa dificuldade para compreender a dinâmica de funcionamento destes elementos. Assim, o debate se voltou muito mais para a apresentação em si das informações e para os grupos sanarem dúvidas em relação aos trabalhos dos colegas.

Na terceira semana de trabalho os temas se voltaram para outras expressões da Guerra Fria: a corrida espacial e armamentista, a contracultura, bem como outras expressões do conflito nas artes. Enquanto indicações de referência para a semana foram selecionados os vídeos “Corrida Espacial”, com duração de 09min11s e “Armas Nucleares”, com duração de 10min01s, ambos produzidos pelo Canal Nerdologia, conhecido por abordar ciência, tecnologia e história e sua relação com o cotidiano. Além disso, foi indicado também o vídeo “O Movimento *Hippie*”, realizado por alunos do curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná - UFPR, com duração de 08 min05s. Na primeira aula, seria utilizado como referência apenas o material que abordava a corrida espacial e no encontro seguinte os outros dois vídeos. Como indicação complementar, permanecia a mesma referência da semana anterior, o capítulo intitulado Guerra Fria do livro didático de uso corrente das turmas.

⁵ Ainda de acordo com Vizentini (2000), o Plano Marshall "concedia empréstimos a juros baixos a governos europeus, para que adquirissem mercadorias dos EUA" (p.201). Tais empréstimos foram importantes para o processo de reconstrução europeia em relação aos danos provocados durante a Segunda Guerra Mundial.

Durante a dinâmica inicial na primeira aula, parte significativa da turma afirmou ter esquecido de assistir os vídeos encaminhados, em especial o que se destinava como base para aquele encontro. Dessa forma, a realização das atividades ficou em parte prejudicada pois, embora houvesse a análise de fontes históricas que facilitariam o entendimento do tema, os alunos não teriam conhecimento do contexto geral que envolvia corrida espacial.

A aula desenvolveu-se no laboratório de informática, que havia sido previamente preparado para este fim. Os educandos foram divididos em 4 grupos e cada um deveria analisar um vídeo e colocar as suas conclusões conforme as orientações contidas no guia de percurso. Cada material estava disponível para acesso offline da turma no respectivo computador que fosse utilizado pela equipe. Os 04 vídeos, que tratavam de temáticas diferentes relacionadas à questão espacial na Guerra Fria, são reportagens veiculadas na última década e de curta duração. Após a discussão interna entre os grupos, os alunos deveriam apresentar para os colegas os temas e resumo do que foi tratado no vídeo analisado. Embora o material que a classe analisou contivesse uma linguagem acessível, o fato de grande parte não ter se preparado com antecedência deixou lacunas na compreensão daquele assunto. No final do encontro naquele dia, a professora conversou com os alunos sobre a importância de assistirem os materiais de referência encaminhados. Os mesmos se comprometeram que assistiriam os vídeos indicados para o próximo dia.

Na tarde seguinte, a aula aconteceu novamente no laboratório de informática e os estudantes, ainda sob o impacto da conversa anterior, afirmaram ter assistido os vídeos para aquele encontro, expondo suas dúvidas bem como as informações que consideraram interessantes. Muitos demonstraram surpresa em relação ao movimento hippie, tendo em vista tratar-se de uma novidade para a maioria da turma, bem como os artistas que são considerados ícones deste movimento. A tarefa para aquelas duas aulas era, em termos estruturais, semelhante à anterior; a alteração se deu em relação aos documentos históricos que seriam exploradas pelos alunos. O primeiro grupo analisou uma história em quadrinhos, o segundo examinou duas canções, e o terceiro, duas reportagens. As duas primeiras equipes manifestaram surpresa quanto às fontes históricas indicadas, por não se tratarem de documentos usualmente utilizados como referência nas aulas. O momento de socialização das impressões dos discentes gerou intenso debate entre os pares, em especial, na medida em que puderam identificar materiais que aludissem à Guerra Fria e que poderiam ser compreendidos historicamente.

A quarta semana tinha como temas centrais a experiência revolucionária socialista em Cuba e a instalação de ditaduras militares na América Latina, no âmbito da influência

estadunidense na geopolítica sul-americana. Enquanto materiais de referência foram encaminhados os vídeos “A história da Revolução Cubana e suas consequências”, com duração de 13min23s, do canal de *Youtube* do Nexo Jornal; “Pra Você Ver: 50 Anos de Ditadura no Cone Sul: Parte 01 e 02”, com duração de 14min10s ao todo, e produzidos pela Rede TVT. O livro didático seguia como material complementar.

Na primeira tarde, os estudantes foram separados em quatro grupos e o objetivo em comum era a construção de um mapa mental sobre a Revolução Cubana. Para tanto, cada equipe deveria elencar, de forma resumida as principais informações sobre um destes itens: antecedentes da Revolução Cubana; Crise dos Mísseis; principais envolvidos e instalação do processo revolucionário cubano; o que mudou em Cuba após a revolução. O mapa, portanto, era uma construção coletiva, na medida em que as demandas dos grupos convergiam sobre o mesmo tema. Muitos alunos elaboravam mapas mentais enquanto técnica de estudo, e esse aspecto facilitou a execução do que foi pedido. A troca de informações entre os estudantes de diferentes grupos também foi um outro aspecto que facilitou o desenvolvimento da dinâmica.

No encontro seguinte, os alunos foram encaminhados para a sala de informática e/, separados em equipes, deveriam a partir de um guia de percurso, levantar informações, através de pesquisa na internet, sobre o estabelecimento de regimes ditatoriais em quatro países: Argentina, Brasil, Paraguai e Chile. Novamente, parte significativa dos alunos demonstraram não assistir os vídeos, o que se tornou um obstáculo para a execução dos afazeres previstos. Além disso, escapou à compreensão de muitos que a existência simultânea de ditaduras militares na América do Sul era também parte de um fenômeno relacionado à Guerra Fria. Considerando todo o percurso ao longo desta sequência didática, este encontro foi o que mostrou menor engajamento discente.

Um dos fatores que parecem ter contribuído para tal resultado, foram os preparativos para a realização de um sarau no dia seguinte e que, envolveram todos os estudantes do turno. Confeção de enfeites, preparo do anfiteatro, ensaios de apresentações aconteciam ao mesmo que as aulas deste componente curricular. Em certa medida, o foco dos interesses dos estudantes não parecia estar nas atividades propostas e sim, no que acontecia extraclasse.

A última semana da sequência didática voltou-se a compreender o término da Guerra Fria, a partir do fim da URSS, em 1991, e do simbolismo da queda do Muro de Berlim, em 1989. Foram indicados dois vídeos como materiais de referência: “Alemanha comemora 25 anos da queda do muro de Berlim” (02min54s), produzido pela TV Cultura e “O fim da URSS” (08min52s), produzido pelo canal Nerdologia. O livro didático permaneceu como indicação complementar caso o estudante desejasse mais informações sobre o assunto.

A primeira aula propôs que os alunos analisassem os significados engendrados pela queda do Muro de Berlim, na Alemanha, a partir da leitura do excerto de um texto acadêmico, em que os três grupos estabelecidos em cada turma deveriam responder o guia de percurso previamente preparado. Esta foi uma das atividades mais desafiantes para os alunos, na medida em que não bastava compreender o evento em si mesmo, mas de que forma o mesmo repercutiu em seus simbolismos. O momento de discussão das respostas gerou muito debate, principalmente em relação a existência de outros muros que separam diversos grupos humanos. Um dos exemplos mais comentados foi o muro proposto pelo então presidente Donald Trump na fronteira dos Estados Unidos com o México.

O segundo dia de atividades que finalizavam a sequência didática proposta se dividiu em dois momentos: na primeira aula, uma atividade sobre o fim da URSS; na segunda aula, os estudantes deveriam responder o instrumento de coleta de dados.

A tarefa para a primeira parte da aula solicitou novamente que os discentes realizassem a construção coletiva de um mapa mental, agora com outra temática: a dissolução da URSS. Cada grupo deveria levantar os principais aspectos dos subtemas indicados, a saber: causas da crise; Glasnost; Perestroika; o fim da URSS e a abertura ao capitalismo. Os alunos mostraram dificuldade em compreender os conceitos apresentados no vídeo, em especial em relação às medidas de reabertura política e econômica, demandando um atendimento individualizado de forma a sanar as perguntas levantadas.

Por fim, o último horário foi dedicado ao preenchimento dos questionários avaliativos, em que os alunos responderiam anonimamente as questões que verificavam a opinião dos mesmos a respeito de sua experiência ao longo das cinco semanas de abordagem didática de aula invertida. A professora se ausentou da classe no momento, trocando de turma com uma outra professora para que os discentes pudessem ter respeitada a confidencialidade das respostas. Ao término do horário, a docente que estava com as turmas entregou os questionários para a responsável pela classe e, concluindo assim, a parte experimental desta pesquisa.

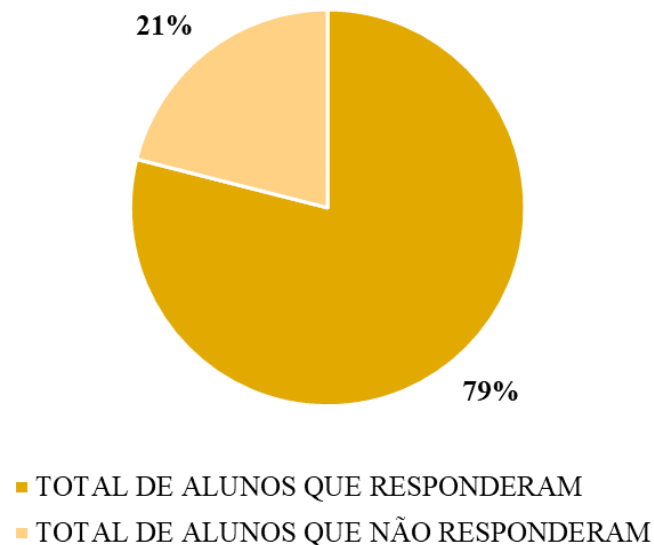
4.3. Análise dos resultados dos questionários

Após a finalização da sequência didática, os estudantes responderam um questionário semiestruturado, contendo nove questões, em que puderam avaliar a experiência como estudantes ao longo da sequência didática trabalhada na abordagem de aula invertida. Cada turma teve 40 minutos para ler e responder cada pergunta, tempo suficiente para a devolução

do instrumento de coleta de dados. Cumpre ressaltar que não foi solicitado aos alunos que se identificassem, preservando a confidencialidade. A

Participaram do processo de pesquisa ao longo das semanas em que a pesquisa foi aplicada 38 alunos, sendo 17 da turma A e 21 da turma B. Desse montante, 08 estudantes não responderam o material por não estarem presentes na data de aplicação do questionário.

Gráfico 11 - Percentual geral de alunos que responderam o questionário.

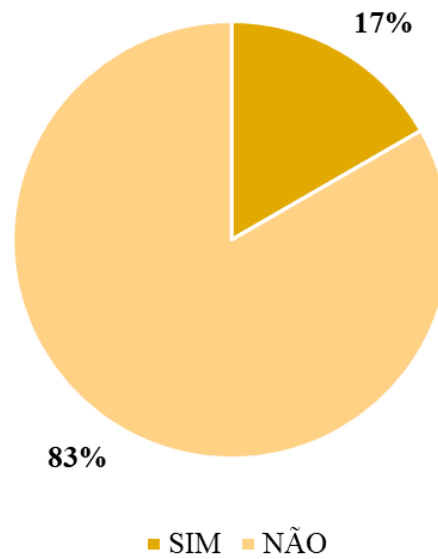


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados não foram analisados de forma particular por cada turma, haja vista as semelhanças nos resultados obtidos, bem como da proposta metodológica que não tinha em seu objetivo estruturar uma análise comparativa entre as classes.

A primeira questão procurou levantar quantos alunos possuíam dificuldades em acessar os materiais disponibilizados previamente nos grupos de *WhatsApp* (vídeos, textos etc.). Destes, 05 alunos afirmaram que o acesso foi dificultado pela “ausência de computadores e/ou celulares”, “problemas técnicos no aparelho celular” e “falta de acesso à internet”. Os demais informaram que não houve problemas quanto ao acesso dos materiais.

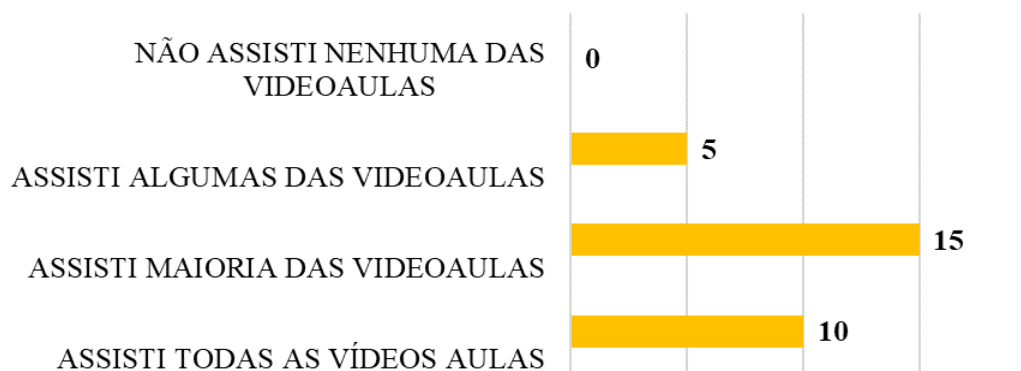
Gráfico 12 - Dificuldades quanto ao acesso dos materiais disponibilizados *on-line*.



Fonte: Elaborado pela autora.

Um expressivo percentual de alunos, portanto, possuía condições materiais de participar adequadamente da proposta, com suporte adequado para visualização dos itens previamente disponibilizados. Não obstante, havia um computador disponível na escola para que os estudantes pudessem assistir os vídeos ou ler os materiais indicados, no contraturno ou em horários vagos (em caso de falta de professores), sem que fosse necessária a conexão via internet. A existência de condições adequadas para o desenvolvimento adequado da proposta certamente tornam viável a utilização da sala de aula invertida.

A segunda pergunta desejou saber dos estudantes com qual frequência assistiram os vídeos disponibilizados antes dos encontros presenciais. Destes, 10 afirmaram que assistiram todos os vídeos, 15 alunos disseram que visualizaram a maioria dos vídeos e 05 declararam que assistiram apenas alguns dos vídeos.

Gráfico 13 - Frequência que assistiu às videoaulas

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo o gráfico acima, apenas 33% dos discentes assistiu integralmente o material disponibilizado com antecedência e que, por conseguinte, estavam adequadamente preparados para as atividades desenvolvidas em classe. Assim, 63% dos estudantes não se prepararam necessariamente para todos os encontros em classe, o que poderia prejudicar a execução das atividades propostas. Aparentemente, o fato de serem realizadas atividades em grupo em todas as aulas semanais pode ter facilitado com que, a partir do intercâmbio de ideias, os demais que não assistiram os vídeos pudessem acompanhar a proposta e contribuir na realização das atividades. Parece muito provável que, caso a dinâmica presencial privilegiasse o trabalho individual, os impactos da SAI e as impressões dos alunos poderiam ser diferentes. Além disso, é possível inferir que se o uso da SAI fosse aplicado ao longo de todo o semestre ou ainda ano, os alunos poderiam se sentir mais desestimulados a acompanhar as temáticas trabalhadas, tendo em vista o compromisso de assistir semanalmente conteúdos pré-selecionados.

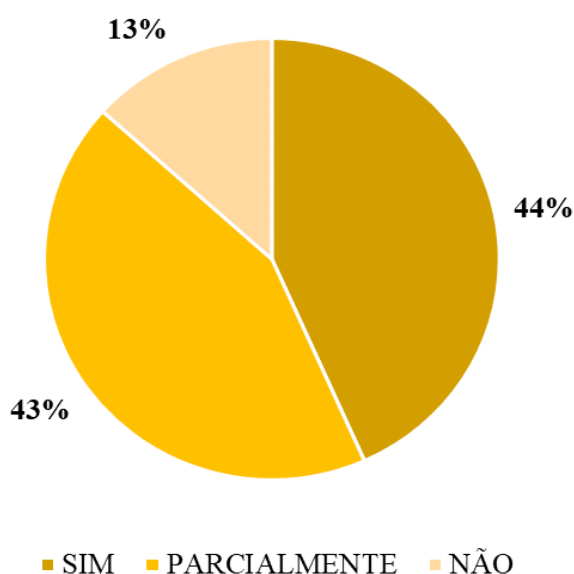
Além disso, vale destacar que os vídeos utilizados não são de autoria da professora, sendo que os escolhidos derivam do trabalho de youtubers e/ou de canais jornalísticos. Assim, os vídeos utilizados já possuíam uma linguagem apropriada ao público que não domina os assuntos abordados, além de articularem com maior fluidez o uso de vídeos, charges, imagens dentre outros recursos visuais que facilitem a compreensão.

Não obstante, a perspectiva que preconiza a autonomia do aluno não se realiza ou constrói em apenas algumas semanas de uso de uma determinada metodologia. A compreensão, por parte do estudante, de que ele também é responsável pela própria aprendizagem, devendo seguir uma série de rotinas diferentes até então do habitual, acontece

de forma processual, portanto o resultado dessa questão precisa levar esse aspecto em consideração.

A terceira questão se relaciona à anterior na medida em que procura saber se os alunos utilizaram ou leram os materiais complementares indicados. Do total de respostas, 13 alegaram que os utilizaram, 13 fizeram uso parcial e 04 informaram que não usaram os materiais indicados. Importante ressaltar que a pergunta abrangia tanto os momentos presenciais quanto à distância, na medida que o principal suporte complementar foi o livro didático.

Gráfico 14 - Uso dos materiais complementares



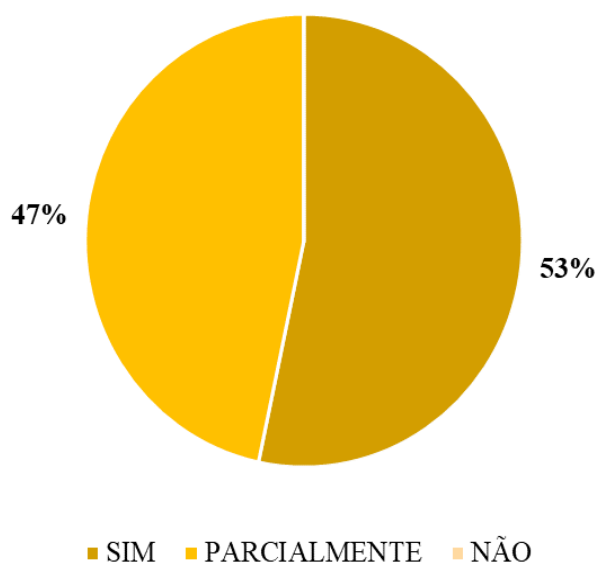
Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a utilização constante dos materiais complementares ao longo das semanas foi maior se comparado ao resultado obtido em relação aos vídeos. O livro didático, além de ser o principal material de estudo dos estudantes, também serviu como suporte de consulta em caso de dúvidas ao longo dos encontros presenciais, o que pode explicar as variações percentuais se comparados com a pergunta anterior.

Além disso, é possível deduzir que uma parcela das turmas, aproximadamente 15%, não pareceu conferir muita importância aos elementos de estudos disponibilizados, posto que acessaram ocasionalmente os vídeos e não utilizaram em nenhuma das semanas o material complementar.

Quanto à compreensão do conteúdo dos vídeos, 16 alunos informaram que entenderam todos integralmente e 14 assimilaram parcialmente o assunto central dos vídeos. Ainda que possa ser eventualmente problematizado o que os estudantes definem como compreensão de algo, parte significativa das turmas apresentaram dificuldades em algum momento desta sequência didática quanto a esse tópico.

Gráfico 15 - Compreensão do conteúdo dos vídeos.

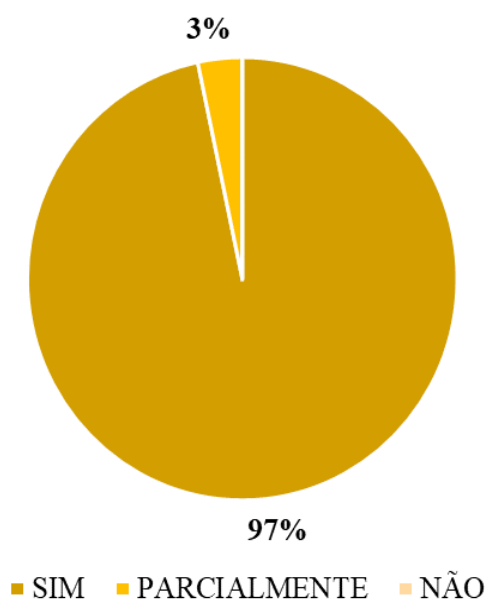


Fonte: Elaborado pela autora.

Essa questão denota a importância dos encontros presenciais, tendo em vista que os vídeos não são um fim em si mesmos, e sim uma referência teórica para discussão. Ademais, embora os materiais escolhidos levassem em conta a linguagem acessível e tempo adequado, a interação permite que as dúvidas possam ser sanadas em tempo real, além de permitir a contribuição dos colegas. Se em um vídeo, é possível que você aumente a velocidade de execução, ou ainda possa assisti-lo quantas vezes julgar necessário, por outro lado o mesmo não permite comunicação instantânea.

Os apontamentos do parágrafo anterior podem ser corroborados pelas respostas obtidas na quinta pergunta em que os alunos foram questionados se as dúvidas que surgiram nos vídeos foram esclarecidas nos encontros em classe. Apenas 01 estudante afirmou que as dúvidas foram parcialmente esclarecidas, os demais afirmaram que suas dificuldades foram totalmente sanadas.

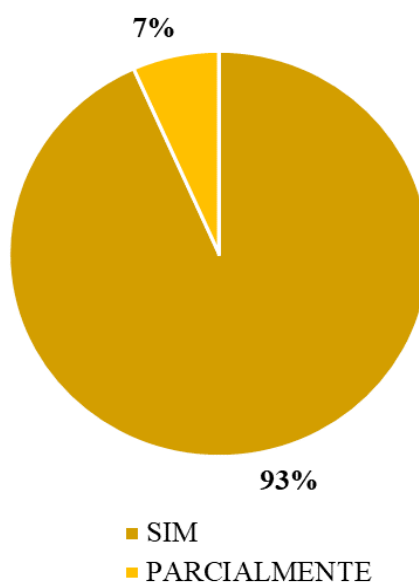
Gráfico 16 - As dúvidas foram esclarecidas nos encontros presenciais.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão seguinte, os alunos foram questionados se conseguiram compreender as atividades propostas pela professora em sala; desses, 28 responderam positivamente e apenas 02 estudantes declararam que entenderam parcialmente a proposta.

Gráfico 17 - Compreensão das atividades presenciais



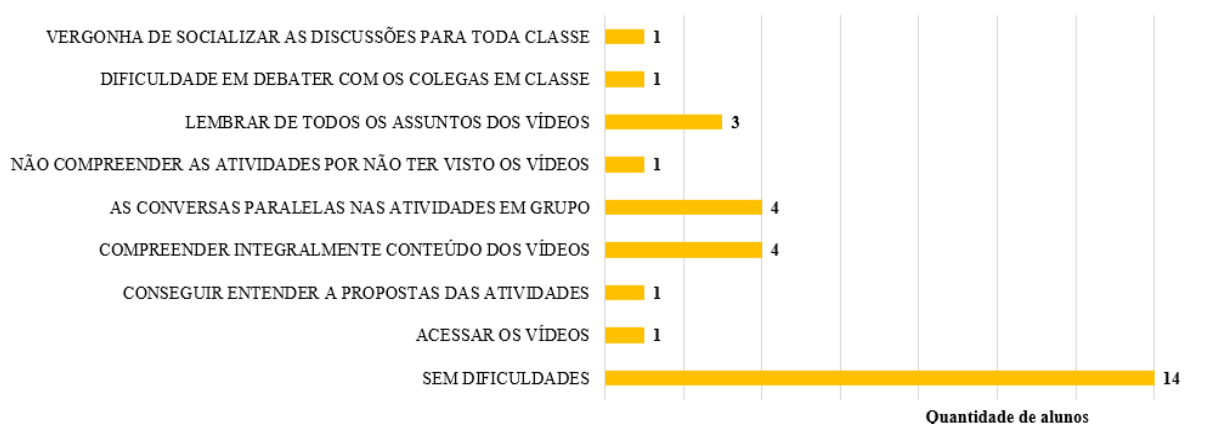
Fonte: Elaborado pela autora.

A qualidade das dinâmicas adotadas durante os momentos presenciais é um dos fatores essenciais para o bom funcionamento da sala de aula invertida, posto que ela ressignifica as rotinas costumeiramente adotadas e permite maior interação entre os alunos e entre professor e alunos. Além disso, mesmo os alunos que não se prepararam adequadamente para a aula, puderam compreender o que foi proposto, visto que além da atuação docente, contavam com o apoio dos colegas.

A sétima questão procurou verificar quais foram os problemas e dificuldades que os alunos observaram ao longo da execução das atividades em classe, elencando quais os elementos faltaram para que a dinâmica adotada fosse satisfatória. Dentre as respostas, 14 estudantes não relataram dificuldades ao longo dos encontros; contudo, pouco mais da metade da turma afirmou possuir pelo menos um tipo de dificuldade. Algumas das respostas foram coincidentes, embora não houvesse troca de informações durante o momento em que os instrumentos de coleta de dados eram preenchidos.

Dificuldades como acesso aos vídeos, compreensão das propostas de atividades seja por não ter visto o vídeo ou pelas questões em si, problemas em debater com os colegas e vergonha de socializar as discussões para toda classe, foram levantadas por 01 aluno, respectivamente para cada item. Três discentes relataram problemas em lembrar de todos os assuntos dos vídeos e outros 04 estudantes, respectivamente, disseram não compreender integralmente conteúdo dos vídeos e reclamaram sobre as conversas paralelas nas atividades em grupo.

Gráfico 18 - Dificuldades em classe na aplicação da SAI



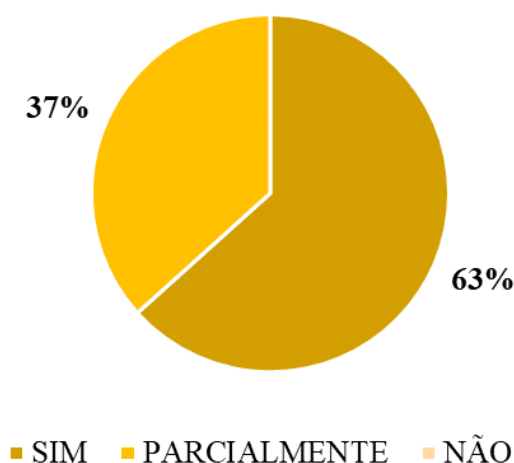
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observado no gráfico acima, é possível dividir as dificuldades apontadas em dois grupos: o primeiro, que é relacionado diretamente ao assunto trabalhado, seja pela

compreensão do exposto no vídeo ou pela dificuldade em articular a atividade proposta com o conteúdo assistido; o segundo, é referente às relações entre os colegas e a dinâmica adotada, como a conversa em classe, ou problemas de comunicação entre os pares. Nesse sentido, as problemáticas quanto à primeira categoria se sobressaem em relação à segunda, deixando evidente a importância do conteúdo assistido extraclasse como referência para as atividades presenciais.

A questão seguinte consultou os alunos quanto à opinião dos mesmos sobre a dinâmica de trabalho em grupos e se a mesma facilitou o processo de aprendizagem. Nesse sentido, 19 alunos afirmaram que o formato de trabalho em grupos facilitou o processo e 11 declararam que a dinâmica de grupos contribuiu parcialmente para a aprendizagem. Nenhum aluno invalidou completamente o uso de grupos como forma de interação no uso da SAI.

Gráfico 19 - O trabalho em grupos contribuiu para a aprendizagem?



Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, foi solicitado na mesma pergunta que os alunos que responderam “sim” apontassem os aspectos positivos do trabalho em grupos; para o que assinalaram “parcialmente”, levantar o que faltou para que a proposta de grupos obtivesse sucesso; e, por fim, os estudantes que responderam “não”, deveriam ressaltar os que consideravam negativo na proposição de grupos.

Dos estudantes que afirmaram que o trabalho em equipe colaborou para seu aprendizado, foram ressaltados os seguintes aspectos: maior reflexão sobre os temas devido aos debates; permitiu a colaboração entre os alunos e cada um pôde colaborar naquilo que sabia; aprendizado de forma diferente do habitual; a dinâmica de apresentação oral coletiva

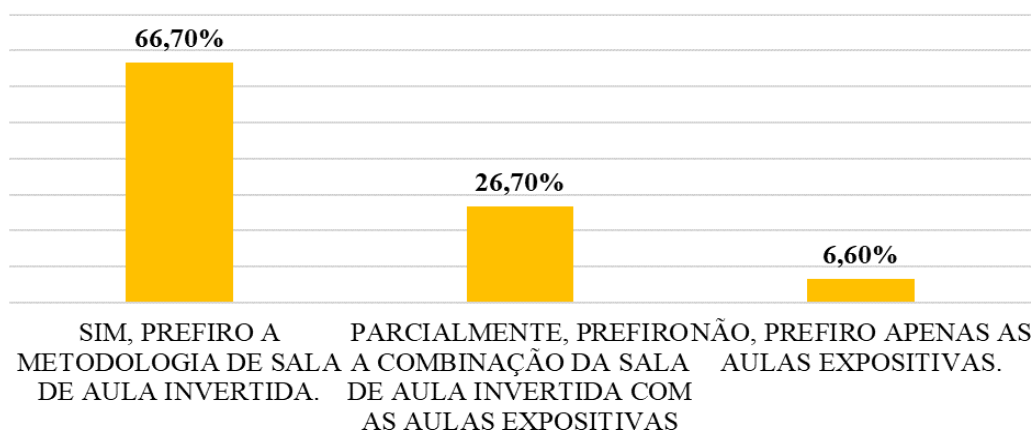
dos trabalhos realizados nos encontros; e por fim, “clima mais divertido” devido às discussões em grupo.

Em relação àqueles que afirmaram que houve contribuição parcial das atividades em grupo para seu aprendizado, foram levantadas as seguintes fragilidades: alguns alunos não contribuíram adequadamente com as atividades ou não sabiam a respeito do conteúdo; nem sempre todos os membros do grupo concordavam com a forma que as atividades eram respondidas; dificuldade em entender adequadamente todo o conteúdo; não conseguir acompanhar o raciocínio dos colegas; falta de disciplina dos alunos nas atividades em grupo.

Dessa forma, embora os alunos apreciem a possibilidade de colaboração com os colegas, permitindo o intercâmbio de pontos de vista, nem todos demonstram comprometimento adequado quanto à realização daquilo que foi solicitado, além de transparecer, por parte de uma parcela dos discentes que nem sempre o grupo é coeso em relação ao que se propõe. Cabe lembrar que os alunos puderam escolher os grupos dos quais integrariam, dado o limite da quantidade de equipes prevista no plano de aula de cada encontro.

Por fim, a última questão buscava uma avaliação geral dos alunos quanto ao emprego da SAI em comparação com o método tradicional, centrado em aulas expositivas em sala e tarefas para um momento extraclasse. 20 estudantes afirmaram preferir o uso exclusivo da SAI, 08 ressaltaram preferir a combinação da SAI com o método tradicional e, ainda, 02 declararam optar apenas pelo método tradicional.

Gráfico 20 - Preferência pelo uso da SAI



Fonte: Elaborado pela autora.

Outrossim, os alunos que assinalaram a primeira opção deveriam explicitar os motivos pelos quais acreditavam que a SAI era a melhor escolha didática a ser utilizada. Dentre as respostas obtidas, foram indicados como positivos os seguintes aspectos: trabalho em grupos, tanto pelo caráter colaborativo quanto pela possibilidade de discutir os assuntos; uso de vídeos, com diferentes recursos, facilita a aprendizagem e permite pausar e voltar quantas vezes julgar necessário; ambiente de aula mais "leve" e divertido, permitindo o diálogo e a troca entre os colegas; incentivo ao aluno a pesquisar mais os conteúdos; possibilidade de tirar dúvidas durante a realização das atividades presencialmente; distribuição de notas, que avalia processualmente o aluno.

Entre os alunos que marcaram a segunda opção, preferindo a combinação do método tradicional com a SAI, os alunos ressaltaram os seguintes itens: na SAI os debates em grupo geram mais interesse, porém fez falta não ter matéria no caderno para consultar; a SAI permite tirar mais as dúvidas dos alunos nos encontros presenciais e trabalhar de forma mais livre, mas a aula expositiva do professor é importante e facilita o aprendizado.

Por fim, entre aqueles que informaram preferir apenas a metodologia tradicional, destacaram dois elementos negativos relacionados à SAI: possíveis dificuldades dos alunos em acessar os vídeos e não lembrar de assisti-los antes da aula.

4.4. Percepções sobre os resultados de pesquisa

Considerando o aporte teórico levantado e os resultados obtidos através da experiência com a SAI é possível desdobrar a análise em três caminhos: a leitura dos resultados em si e imediatos, quais as relações desta experiência em relação à produção acadêmica sobre o tema e que relações pedagógicas estão expressas considerando sua historicidade.

À princípio, a recepção dos estudantes quanto à proposta foi positiva; os dados obtidos a partir do questionário bem como a observação ao longo das semanas em que se desenvolveu a pesquisa corroboram esta afirmação. A dinâmica de trabalho em grupos, que favoreceu a troca de conhecimentos e o diálogo entre os alunos, o uso de vídeos como suporte pedagógico e o novo formato avaliativo, que privilegiou a participação discente em detrimento das avaliações formais, emergem como os principais elementos que indicam as potencialidades da sala de aula invertida.

Tais fatores evocam um fenômeno que há muito é debatido: os limites do modelo tradicional de ensino. A aula expositiva em classe deu lugar ao debate; os vídeos, articularam som e imagem, nunca cadência própria e diferente da linguagem oral por si só; a avaliação

centrada em provas foi substituída pelo olhar voltado à participação e envolvimento do aluno. Se a constatação não soa como novidade, posto que não se trata de um evento isolado, por outro lado permite alguns questionamentos.

Primeiramente, trata-se de uma experiência didática que surgiu como um desvio do regimento tradicional: ocorreu durante um tempo limitado, em apenas um componente curricular, com duas turmas da escola. Portanto, não se trata da ruptura de um paradigma pedagógico, mas sim de excepcionalidade. Dessa maneira, os apontamentos e opiniões dos estudantes se dão necessariamente em função da oposição entre a SAI e uma didática tradicional do qual estão habituados. As impressões seriam as mesmas se o que foi proposto abarcasse a instituição de ensino em sua totalidade? Seguramente, esta é uma questão que deverá ser explorada e analisada em outras pesquisas acadêmicas.

Ao término de cada aula de história durante as semanas de pesquisa, os alunos ora retornavam para as suas respectivas salas, ora reorganizavam as cadeiras em fila para a chegada do professor que estaria com a turma no horário subsequente. Fila, silêncio e monopólio docente da fala *versus* grupos dispostos à sua maneira e diálogos afins. Havia uma descontinuidade de arranjos e disciplinamentos que, necessariamente, demarcavam uma ruptura entre si. O caráter de novidade, inclusive enquanto elemento desejável, é um importante fator de influência acerca das visões construídas sobre a SAI (MOREIRA;VALÉRIO, 2018).

Não obstante, as falas dos alunos e as informações obtidas a partir da coleta de dados destacam muito mais o aspecto relacional e as novas rotinas do que o aprendizado concretizado nas semanas que se seguiram com o uso da SAI. Assim, parecem sobretudo valorizar atitudes que correspondam às suas expectativas e que reverberem, em alguma medida, a insatisfação com o disciplinamento tradicional. A interlocução coletiva enquanto possibilidade de construção de aprendizado caminha lado a lado com a expectativa de estar próximo à um grupo de afinidades entre os colegas e poder, eventualmente, também dialogar sobre assuntos diversos. Em suma, a ansiedade dos alunos diante daquilo que consideram enfadonho os tornam mais receptivos para propostas que saiam do padrão, como a SAI.

O sistema avaliativo dos estudantes ao longo do processo, reconfigurou parte da distribuição formal de pontos no bimestre. A nota que, em condições normais, seria dividida em duas avaliações escritas e individuais sobre o conteúdo estudado, se converteu para a qualidade da participação em cada aula, o comprometimento dos discentes e em assistir os vídeos e contribuir com as atividades solicitadas em sala. Não se trata mais de observar acertos e erros, mas perceber o comportamento do aluno ao longo da experiência. Caso as

provas tradicionais fossem mantidas, o eixo de avaliação formal se deslocaria para o campo da mensuração da performance, com análise de metas a serem alcançadas (no caso, a média de cada avaliação).

A mudança em alguns arranjos como a diminuição do tempo dedicado às tarefas em grupo, valorizando as tarefas individuais poderiam influir no modo como os alunos perceberam a SAI. Entretanto, não se optou por mensurar o desempenho estudantil com base em instrumentos tradicionais, posto que a motivação para o uso de uma nova abordagem pedagógica estava centrada no percurso pedagógico e não em um resultado obtido a partir de um instrumento.

Segundo a literatura estudada, não existe um modelo único e definitivo que sirva de referência para construir a SAI, posto que a questão central passa mais pela inversão do que se executa em casa e em sala, do que pela imposição de minúcias específicas. A definição do seu modo de funcionamento fica a cargo do professor que planeja previamente sua intervenção, segundo os objetivos que busca alcançar. Não há, portanto, demarcação de tempo de uso da abordagem, delimitação de etapas e sistema de ensino, formatos avaliativos da experiência e do aprendizado, padrão de desenvolvimento das dinâmicas nos encontros presenciais etc. Isso permite que o emprego da SAI possa se adaptar às circunstâncias contextuais, favorecendo a difusão do método.

Enquanto objetivos, a ideia inicial era verificar quais seriam os impactos da SAI, não só quanto à recepção por parte dos estudantes, mas também em termos de aprendizado em classe. Contudo, na medida em que o processo de aprofundamento teórico foi se delineando, ficou evidente que haveriam limites estruturais para a análise e que, por conseguinte, seus resultados deveriam ser lidos em perspectiva.

O campo de ação da pesquisa se encontra limitado pela própria estrutura que estudantes e professores faziam parte: o sistema de ensino da rede pública estadual. As escolhas docentes, por conseguinte, só poderiam avançar até o limite da legislação educacional e regras institucionais. Não seria possível, por exemplo, abandonar a matriz curricular, explorar novos arranjos de horários que não fossem os pré-estabelecidos, adotar um sistema avaliativo que não levasse em conta a distribuição de notas preconizada, as divisões por turmas etc. Além disso, o uso de ferramentas como celulares e computadores se deu em função da disponibilidade do acesso às mesmas e foi um dos pilares que tornou viável a utilização da SAI.

Outrossim, cabe ponderar a relação entre professora, que assume também o papel de pesquisadora, e os alunos que participaram deste estudo. Embora a profissional atuasse

também em outras classes da mesma instituição de ensino, a escolha das duas turmas de nonos anos do ensino fundamental deu-se tanto pelo perfil participativo e engajado da sala nas atividades escolares, como pela carga horária semanal que permitia um melhor aproveitamento de tempo para o desenvolvimento das atividades. Portanto, não se trata de uma seleção aleatória de turmas em um universo escolar, mas um recorte dentro das possibilidades que melhor se adequavam às circunstâncias de pesquisa.

Além disso, a docente acompanhava as turmas por dois anos consecutivos e que, salvo as mudanças pontuais de entrada e saída de alguns alunos da instituição, mantinham uma composição semelhante ao longo do tempo. Desenvolveu-se nesse período também uma relação de proximidade entre discentes e a professora, visto estarem habituados à sua forma de trabalho bem como estabelecerem um vínculo afetivo entre si. Assim, a existência de uma relação prévia, baseada em uma relação cordial com os alunos, favorece o desenvolvimento da pesquisa na medida em que torna os alunos mais receptivos à proposta de pesquisa.

Comparando os resultados desta pesquisa com os apontamentos gerais observados no estado da arte em relação às dissertações e teses referentes à SAI, há nítidas semelhanças quanto ao que foi observado em um olhar mais superficial. Todas as pesquisas lidas relatam aspectos positivos em relação à opinião dos alunos sobre esta abordagem, na medida em que a maioria demonstra interesse em continuar estudando sob esse modelo didático. Contudo, estas pesquisas, assim como a que está sendo analisada, são fruto, em sua maioria, de uma experiência localizada, sem perspectiva de aprofundamento por um período maior ou que possa se estender à toda a instituição.

Outra dimensão importante que carece de problematização: durante o estado da arte, nota-se que há uma prevalência de pesquisas ligadas às áreas do conhecimento mais afeitas às ciências exatas. Muitas experiências relatadas mostram que, tanto na educação básica quanto superior, são desenvolvidas por docentes que ministram conteúdos que demandam a realização de exercícios e problemas de forma constante, como física, matemática, cálculo, computação etc. Assim, o espaço destinado à aula teórica é menor e os encontros presenciais voltam-se ao atendimento de dúvidas e dificuldades dos alunos. Os padrões de verificação se atêm a resultados diretos, como quantidade de acertos em avaliações, racionalização do tempo com vistas à eficiência e raciocínio lógico voltado a respostas objetivas.

Nesse sentido, o arranjo didático diverge de conteúdos afeitos às ciências humanas: o objetivo de aula não passa pela eficiência na resolução de problemas, mas sim pela análise e qualidade da discussão. Os componentes curriculares possuem, assim, outras perspectivas de

trabalho e condução curricular, de modo que a comparação de resultados entre diferentes áreas precisa levar em consideração estas circunstâncias.

As dificuldades imediatas que são levantadas a partir do estado da arte em relação aos experimentos envolvendo a SAI também são semelhantes quando analisadas em função deste trabalho: a) acesso à internet e disponibilidade de ferramentas tecnológicas adequadas; b) comprometimento estudantil em relação ao preparo prévio antes dos encontros; c) compreensão do que foi estudado através dos vídeos em e o que se solicita em sala de aula. Esses itens refletem tanto as condições socioeconômicas dos estudantes quanto também as permanências em relação ao ensino tradicional que tem no aluno um indivíduo passivo em relação a seu aprendizado.

Por fim, esses dados também se sobrepõe a um fenômeno enunciado anteriormente: a proposta de uma pedagogia flexível (KUENZER, 2016). Abordagens didáticas como a SAI, por exemplo, bem como a sua crescente popularização, carregam enquanto características básicas a rejeição ao ensino tradicional, a importância do protagonismo do aluno, professor como mediador do processo de aprendizagem, a importância das ferramentas digitais enquanto meio, a cultura colaborativa que também se entrecruza com a personalização do ensino são alguns dos elementos que podem ser elencados neste sentido.

Se, a princípio, a possibilidade de modernização é vista com bons olhos, por outro, não estão isentas de suas implicações ideológicas. Tendo em vista os discursos que se elaboram acerca das problemáticas que atravessam a educação no debate público, em especial através dos meios de comunicação, soaria ingênuo desconsiderar que esse seja um componente que interfere na opinião de estudantes e comunidade escolar quanto à proposição de diferentes abordagens didáticas.

O crescente interesse em enunciar que a saída para os dramas educacionais do país passam pela renovação em termos de método e tecnologia, ignoram problemas crônicos da infraestrutura das escolas brasileiras, como os baixos salários dos professores, turmas superlotadas, a desigualdade educacional conforme a classe social do estudante, o favorecimento de empresas que despontam no mercado oferecendo sistemas e produtos digitais etc.

Ademais, o cenário pandêmico que se projetou a partir da disseminação do coronavírus (COVID-19) em 2020, determinando o isolamento social e, por conseguinte, a instituição de aulas remotas sob os mais diversos modelos, evidenciou os contrastes que podem ser encontrados no sistema educacional brasileiro bem como os limites impostos por sistemas híbridos de aprendizagem. As incertezas sobre o futuro educacional no momento de

escrita deste texto diante de um possível retorno e, ainda, quais serão os rumos adotados nos próximos meses, deixam em aberto como as propostas híbridas de ensino, como a SAI, podem ganhar espaço e permitir revisões teóricas de maior fôlego. Não obstante, ainda é cedo para afirmar em que medida a adoção de abordagens híbridas pode ser utilizada como ferramenta para racionalização econômica, em especial nas instituições públicas de ensino, permitindo o avanço da precarização em curso da educação brasileira. Dessa forma, também se apresenta como uma hipótese a ser avaliada em estudos futuros, na medida em que se possam levantar fontes adequadas que os subsidiem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou os pressupostos teóricos da sala de aula invertida, contextualizados em seu tempo, bem como verificou as implicações práticas de seu uso a partir de uma experiência localizada. Assim, ao amalgamar estas perspectivas, intentou oferecer caminhos para compreender os anseios que surgiram na atividade profissional da pesquisadora.

Um dos principais desafios colocados pelo debate público nacional na contemporaneidade é a existência de uma pretensa crise educacional no país e que engendra, por sua vez, discursos produzidos em torno do assunto; tal percepção é justificada por uma série de dados a partir de avaliações externas, nível de escolaridade médio da população, comparativos com indicadores de outras nações, etc. Cabe frisar que o termo crise é polissêmico e pode ser assimilado de maneiras diversas, conforme as percepções e consequentes interesses de quem crê em sua existência.

Dentre os diagnósticos e soluções possíveis que são delineados a partir de tal cenário, é possível notar que um dos caminhos levantados passa por abordar novas perspectivas metodológicas que apresentem saídas para as dificuldades concernentes ao trabalho do professor. Seguindo uma tendência liberalizante em centrar na figura docente os impasses da educação no novo milênio - a despeito dos inúmeros fatores externos à sua atuação e que incidem diretamente no seu campo de ação - buscam-se saídas para as problemáticas aparentes a partir de sua atuação, voltando o olhar para as estratégias de ensino e seu papel enquanto transmissor ou mediador do conhecimento.

Nesse sentido, é notório o crescente interesse nas últimas décadas por novas abordagens pedagógicas que dialogassem com as tecnologias digitais, em face de sua utilização maciça na sociedade contemporânea, e que estimularam a produção acadêmica sobre tais temáticas. Não obstante, a expansão dos cursos de pós-graduação e abertura de novas de instituições de ensino superior (IES) contribuíram para a ampliação da pesquisa científica no Brasil o que se reflete em um considerável aumento no volume de artigos, teses e dissertações publicadas, bem como multiplicação de eventos acadêmicos voltados para a educação.

Inicialmente, a pesquisa estabeleceu os fundamentos pedagógicos e históricos dos primórdios da educação ativa, remontando aos albores da modernidade. Além disso, a reflexão estabeleceu uma linha analítica que prosseguiu no capítulo seguinte: as propostas que

sugerem métodos de ensino ativos vão de encontro aos interesses e valores burgueses, em compasso com o surgimento do capitalismo.

Na chegada do século XIX, com o advento da pedagogia enquanto ciência estabelecida e a profusão de postulados educativos, a definição de educação e métodos ativos aparecem delineadas formalmente no movimento denominado Escola Nova. Se por um lado, buscava romper com o que havia se estabelecido em termos de tradicionalismo na escola clássica, por outro aprofunda o pensamento liberal, em diálogo com os outro campo do conhecimento que estabeleceu, a psicologia.

O movimento entra em declínio a partir da década de 1950, contudo tem suas máximas retomadas na década de 1990. A partir desse momento, as discussões pedagógicas buscam oferecer respostas às demandas do final do século XX e a necessidade de convergir novos métodos didáticos com a expansão da tecnologia digital. Por conseguinte, se desenha ali o que foi denominado como “pedagogia flexível”, repercutindo as transformações do neoliberalismo e suas metas educativas. É neste contexto que se localiza a formação da sala de aula invertida, enquanto uma das propostas didáticas que surgiram na chegada do novo milênio.

A SAI parte de um dos princípios mais caros às metodologias ativas: a cultura colaborativa. Ao passo em que o debate coletivo e a percepção do educando é valorizada, se estimula a participação e aumenta o envolvimento dos indivíduos quanto ao ensino-aprendizagem e o professor passa a ser mediador desse processo. Enquanto uma das expressões das metodologias ativas de ensino, a SAI ressignifica o espaço de sala de aula na medida em que a mesma deixa de ser um espaço de transmissão passiva, tornando-se um locus de produção de conhecimento e realização de atividades. A partir de uma lógica dinâmica, o momento de exposição do conhecimento é realizado em casa, a partir do uso de videoaulas, áudios, textos norteadores etc., e os encontros presenciais são destinados ao debate e a troca de conhecimentos entre alunos e professor. Outrossim, a cultura colaborativa é outro aspecto central neste contexto ao passo que valoriza o câmbio entre os sujeitos e se torna parte importante para a construção da aprendizagem.

Trata-se de uma proposta que foi desenvolvida nas duas últimas décadas, portanto recente enquanto prática e produção de literatura; suas experiências pioneiras como o *Peer Instruction* (1991) ou *Classroom Flip* (2000) implementadas no ensino superior, serviram como referência fundamental no tocante à temática. Contudo, é a partir do trabalho dos professores norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams que esta ganha destaque ao relatarem suas experiências com esta abordagem e popularizarem uma literatura a respeito. De acordo com os autores, a SAI buscava responder às demandas do trabalho destes na educação

básica, em que os mesmos passaram a gravar a disponibilizar suas aulas previamente para os alunos (BERGMANN, SAMS, 2016). Desde então, vários educadores ao redor do mundo, a partir de seus preceitos básicos, utilizam e pesquisam esta abordagem. Embora não haja um consenso estabelecido acerca de um conceito único, a *Flipped Learning Network* (FLN), instituição criada com a finalidade de pesquisar sobre o tema, publicou o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014), em que estabelece alguns aspectos fundamentais a inversão da sala de aula: ambiente flexível, cultura colaborativa, conteúdo dirigido e professor como facilitador.

Em relação ao aspecto experimental da pesquisa, foi proposto o desenvolvimento de uma sequência didática do componente curricular de história, a partir da abordagem de aula invertida, com alunos de duas turmas de nono ano do ensino fundamental de uma instituição pública de ensino. Ao longo das cinco semanas de trabalho, o tema norteador - Guerra Fria - foi desdobrado em seus principais aspectos, consoante com as diretrizes curriculares em voga até então.

Dos seus resultados, foi possível perceber a receptividade dos estudantes em relação ao novo arranjo didático, contudo, se destacaram alguns condicionantes.

A possibilidade de interação entre os pares e diferentes disciplinamentos adotados neste percurso, se colocava em franco contraste com as rotinas adotadas usualmente na classe tradicional: aula expositiva e pouco espaço para a realização de atividades e troca entre os alunos. Nesse sentido, há um reordenamento das disposições de atividades, conferindo ao docente o papel de mediador nos encontros presenciais. Além disso, segundo as informações obtidas no instrumento de coleta de dados, houve um engajamento parcial em relação à frequência com a qual se acompanhou os vídeos, como conteúdo instrucional. Somadas essas impressões e apontamentos, podemos inferir que o que fica evidente é a rejeição aos métodos tradicionais, a princípio, e não necessariamente uma avaliação positiva das aulas invertidas por seus próprios atributos. Tendo em vista que se tratava de uma experiência isolada, em um curto período, além da disposição das turmas para experimentar novas abordagens, havia uma abertura a inovação, desde que localizada nestes termos. Portanto, embora aponte elementos promissores, a abordagem apresentou seus limites e sua validade para os discentes foi limitada em função dos condicionantes supracitados.

Dentre suas potencialidades, a SAI permitiu maior flexibilização das rotinas adotadas, abrindo espaço para maior participação e protagonismo estudantil; contudo, há indícios de que a manutenção deste formato didático implicaria em novas problemáticas, que passariam pelo

acesso à internet e aparelhos eletrônicos, compromisso em se preparar com antecedência para os encontros em sala e a compreensão do conteúdo estudado.

Nesse sentido, o trabalho em tela buscou superar um fenômeno observado no estado da arte das dissertações e teses sobre o assunto, permitindo-se desconfiar dos seus resultados e procurar entender quais questões os mesmos reverberam.

Enquanto desafios futuros, é importante que haja como referência métricas de avaliação adequadas dos resultados levantados em trabalhos acadêmicos sobre o tema (MOREIRA; VALÉRIO, 2018) tornando possível identificar limites desta abordagem didática. Embora haja resultados promissores, é salutar compreender as fragilidades da SAI, inclusive a partir de recortes específicos: acesso a tecnologias, condição social, etapa de ensino, etc.

Outrossim, a necessidade de um adensamento teórico, que extrapole a análise da prática em si mesma, estabelecendo a relação com suas implicações ideológicas e que interesses parecem refletir poderá fornecer respostas mais adequadas em relação à sua defesa e popularização.

Além disso, cumpre refletir a SAI à luz do cenário em que nos encontramos. O contexto pandêmico, que afetou diretamente a vida de todos os brasileiros ao longo de 2020, também impôs seus desafios à educação. Na impossibilidade de retomada das aulas presenciais, escolas e professores buscaram às pressas transportar a sala de aula para o ambiente virtual. As redes públicas de ensino investiram em transmissões através do rádio e TV, impressões de atividades, acesso a aplicativos. Nas instituições privadas, tão breve passado o período de adaptação, as aulas on-line continuaram recriando uma sala de forma remota. Diante das circunstâncias, os princípios pedagógicos ativos, aliados às tecnologias digitais, pareciam fornecer a saída para a busca por normalidade.

Porém, os resultados práticos ficaram aquém das expectativas; antes, deixou exposto a profunda desigualdade social do país e mostrou que a tecnologia por si não necessariamente corresponde às necessidades de aprendizagem dos estudantes. A pandemia serviu, de fato, como um “choque de realidade” para aqueles que depositavam nas tecnologias digitais e novos métodos de ensino a esperança de “salvar” a educação brasileira. A vivência e interação social se mostraram indispensáveis; as métricas automáticas de avaliação esconderam a insatisfação e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O momento impõe um passo atrás, para tomar uma distância segura, e elaborar adequadamente qual o valor da aula tradicional em meio à propostas que prometem ser disruptivas.

Não obstante, as implicações econômicas de sistemas híbridos de ensino saltam aos olhos: a racionalização de custos via tecnologias digitais, a dependência em relação a acesso de internet e aparelhos eletrônicos (celulares, tablets, computadores etc), o controle sobre a atividade docente e estudantil são alguns dos elementos que no uso da SAI, em especial neste momento, requerem atenção e pesquisas posteriores.

Na obra “O Ateneu”, mencionada no começo deste trabalho, o narrador, ao desvelar suas memórias abre a história com uma fala de seu pai: “vais encontrar o mundo” (POMPEIA, 1998, p. 3). O mundo a que se referia era a instituição de ensino em que se ambienta a história. Se a primeira vista, o mundo de possibilidades parecia gerar expectativa, ao longo da narrativa Sérgio se frustra com aquilo que encontra. Abstraídas as circunstâncias e intenções do autor, o sentimento não é incomum, seja em 1888, ano de publicação da história, seja em 2020. Que, mesmo com as limitações impostas, e as diversas fragilidades e contradições que permeiam a escola, estas não sejam suficientes para impedir a busca de novos caminhos e, por que não, do mundo. E que este trabalho possa, ainda que de forma modesta, ser uma contribuição para que os dilemas que nos atravessam sejam debatidos e ressignificados.

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA da Revolução Cubana e suas consequências: [S. l.: s. n.], 04 abril 2019. 1 vídeo (13m23s). Publicado pelo canal Nexo Jornal. Disponível em: <https://youtu.be/BscKGvlhTHI>. Acesso em 11/08/2020.
- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História da Pedagogia**. Tradução de Glicínia Quartín. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 15, n. 02, p. 19-34, jun. 2014. Disponível em: http://inesco.org.br/publicacoes/revista/resp_19-2_supl1/files/basic-html/page502.html. Acesso em 15/06/2020.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1990.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. **Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa (1890 – 1931)**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 01/04/2020.
- ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu; ARAÚJO, Joaquim Machado de. A Escola Nova e o novismo em educação: o novo como ilusão necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, n. 33, p. 23-36, 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000300003. Acesso em 01/06/2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- ARMAS Nucleares. [S. l.: s. n.], 27 set. 2016. 1 vídeo (10m01s). Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: <http://abre.ai/am7c>. Acesso em 22/08/2020.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 01/06/2020.
- BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 497-507, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 12/04/2020.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKER, John Wesley. The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COLLEGE TEACHING AND LEARNING, 11., 2000, Jacksonville. [Conference proceeding...] Jacksonville: Florida Community College Jacksonville, 2000. p. 9-17.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio guimarães de. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em 18/06/2020.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, n. 12, mai-ago/2012, p. 129-159. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/download/332/414&ved=2ahUKEwilpIn3wbXsAhX9IrkGHQQYAV8QFjAXegQICBAB&usq=AOvVaw1bee38Jy6O-QgHx7O-SbBM&cshid=1602728217855>. Acesso em 01/06/2020.

BELETI Junior, Carlos Roberto; VALÉRIO, Marcelo. Caracterização da produção acadêmica brasileira sobre a sala de aula invertida. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 17-34, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 23/05/2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em 12/04/2020.

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Tradução de Henrique de Oliveira Guerra. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. Tradução de Ana Maria L. Ioriatti, Carlos Felipe Moisés e Marcelo Macca. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERNARDO, Débora Giselli; TOLEDO, César de Alencar Arnaut. Educação e humanismo no pensamento de Juan Luís Vives. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 13 –32, 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4960/art02_25.pdf. Acesso em 12/04/2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES: GeoCapes. 2018. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 20/05/2020.

_____. Portaria n.60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 22 mar. 2019 (a). Seção 1, p. 26. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 28/05/2020.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área. Área 46: ensino. 2019 (b). Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf. Acesso em: 28/05/2020.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPITALISMO: o que é e como surgiu? [S. l.: s. n.], 07 out. 2019. 1 vídeo (05m23s). Publicado pelo canal Politize. Disponível em: <http://abre.ai/am18>. Acesso em 15/08/2020.

CARVALHO DE, Talita. 2008. O que é o capitalismo? **Politize**. [S.l.], 2018. Disponível em: <http://abre.ai/am2i>. Acesso em 15/08/2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. Tradução de Luís Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 04/04/2019.

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORRIDA Espacial. [S. l.: s. n.], 15 ago. 2017. 1 vídeo (09m11s). Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: <http://abre.ai/am6N>. Acesso em 22/08/2020.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrazio. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC-UNESCO, 2003.

DOMINGUES, Joelza Ester. A propaganda ideológica da Guerra Fria em 14 cartazes da época. **Ensinar História**, [S. l.], 29/10/2018. Disponível em: <http://abre.ai/am5i>. Acesso em 16/08/2020.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Victor Hugo Klagsbrunn. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

EUA X URSS. [S. l.: s. n.], 09 nov. 2014. 1 vídeo (09m01s). Publicado pelo canal reVisão. Disponível em: <http://abre.ai/am32>. Acesso em 16/08/2020.

FLN. Flipped Learning Network. **Definition of flipped learning**. 12 mar. 2014, United States of America. Disponível em: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>. Acesso em: 20/05/2020.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios**: 1875-1914. Tradução de Siene Maria Campos e Yolanda Stidel de Toledo. Editora Paz e Terra, 2015.

_____, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. Tradução de Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Trib. Reg. Trab. 10a Região**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/download/2/1>. Acesso em 01/06/2020.

LAGE, Maureen. J.; PLATT, Glenn; TREGLIA, Michael. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. **Journal of Economic Education**, United States, 2000. c. 31, p. 30-43.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOVATO, Fabrício Luís *et al.* Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/3690/2967>. Acesso em 02/07/2020.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa Em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 160-173, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84852464004.pdf>. Acesso em: 23/05/2020.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MARTINS, Ernane Rosa; GOUVEIA; Luís Manuel Borges. Produção de dissertações e teses sobre sala de aula invertida nos cursos de pós-graduação brasileiros. **Revista Thelma**, Rio Grande do Sul, v. 16, n.2, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1161/1163>. Acesso em: 23/05/2020.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2008.v13suppl2/2133-2144/pt.pdf>. Acesso em 12/06/2020.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/bibliografia-PGCIMA-canela.pdf>. Acesso em: 20/05/2020.

MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas; VALÉRIO, Marcelo. Sete críticas à sala de aula invertida. **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 33, ed. 106, p. 215-230, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7890/5899>. Acesso em: 28 maio 2020.

MOTA, Ana Rita ; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em 01/05/2020.

NETO, Raimundo Nonato Bezerra.; LIMA, Rommel Wladimir. Sala de aula invertida: uma revisão sistemática da literatura. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (Ctrl+E 2017), 2., p.167-175, 2017, Mamanguape. **Anais...** Mamanguape: Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_AC_14_105.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

O FIM da URSS. [S. l.: s. n.], 24 jan. 2017. 1 vídeo (08m52s). Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: <http://abre.ai/anyj>. Acesso em 22/08/2020.

O MOVIMENTO Hippie. Produzido pela Universidade Federal do Paraná. Paraná, 15. jul. 2013. 1 vídeo (08m05s). Publicado pelo canal Prikamaker. Disponível em: <http://abre.ai/am7E>. Acesso em 22/08/2020.

O QUE tinha antes da Guerra Fria? [S. l.: s. n.], 01 dez. 2014. 1 vídeo (09m09s). Publicado pelo canal reVisão. Disponível em: <http://abre.ai/am31>. Acesso em 16/08/2020.

O QUE é socialismo? Pensadores socialistas e breve histórico. [S. l.: s. n.], 24 jul. 2018. 1video (10m09s). Publicado pelo canal Politize. Disponível em: <http://abre.ai/am2a>. Acesso em 15/08/2020.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. 19.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

RAILLON, Louis. **Roger Cousinet**. Tradução: Marcela Lopes Gomes. Organização: José Luis Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

REDE TVT. **Para você ver** [50 Anos de Ditadura no Cone Sul - 1/3]. São Bernardo do Campo: Rede TVT, 06 jun. 2014. Programa de TV. Disponível em: <http://abre.ai/anxQ>. Acesso em 11/08/2020.

_____. **Para você ver** [50 Anos de Ditadura no Cone Sul - 2/3]. São Bernardo do Campo: Rede TVT, 06 jun. 2014. Programa de TV. Disponível em: <http://abre.ai/anxR>. Acesso em 11/08/2020.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>. Acesso em 02/06/2020.

RIOS, Mara Dutra Ramos. **Sala de aula invertida: uma abordagem pedagógica no ensino superior no Brasil**. 2017. 173 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19035>. Acesso em 13/04/2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem**. 2016. 185 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>. Acesso em 13/04/2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, Isabela. O que é socialismo? **Politize**. [S.I.], 2017. Disponível em: <http://abre.ai/am2e>. Acesso em 15/08/2020.

TEJO, Limeira. O preço da Guerra Fria. **Folha da Manhã**, São Paulo, 30/04/1949. Disponível em: <http://abre.ai/amU5>. Acesso em 16/08/2020.

TREVELIN, Ana Teresa Colenci; PEREIRA, Marco Antonio Alves; NETO; José Dutra de Oliveira. A utilização da "sala de aula invertida" em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e modelo invertido "flipped classroom" adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 11, n.12, 2013.

Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/992/1700>. Acesso em: 01/07/2020.

TV CULTURA. Jornal da Cultura [Alemanha comemora 25 anos da queda do muro de Berlim]. São Paulo: TV Cultura, 07 nov. 2014. Programa de TV. Disponível em: <http://abre.ai/anyg>. Acesso em 22/08/2020.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a Escola Nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n.4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 04/04/2019.

VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. A Guerra Fria. In: REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. **O século XX**: o tempo das crises; revoluções, fascismos e guerras. (Vol.II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmos (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas e FUMEC, 2004, p. 21-38.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569/9810>. Acesso em 10/04/2020.

APÊNDICE A – Planos de Aula desenvolvidos durante a pesquisa

SEMANA 01: O que é socialismo e capitalismo?

AULA 01

Duração: 50 min.

Desenvolvimento: Apresentação aos alunos das turmas de nonos anos do ensino fundamental como funciona a metodologia de sala de aula invertida, bem como a nova organização pedagógica das semanas subsequentes.

Materiais Necessários: Lousa e giz.

Referências:

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

AULA 02 e 03

Duração: 100 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais características de cada um dos sistemas econômicos, bem como as dúvidas que possam ter surgido.

Desenvolvimento: Ao longo do período ora exposto, os alunos devem apresentar e debater os conceitos que explicam o funcionamento das sociedades que adotaram o capitalismo ou o socialismo, ainda que não em sua plenitude, como sistema econômico. Para isso, a sala se dividirá em dois grupos e cada um destes apresentará, após discussão, para os demais colegas as conclusões a que chegaram.

Materiais Necessários: Lousa, giz, papel pardo e canetas hidrocores.

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	15 min.
Debate e organização de ideias em cada grupo	50 min.
Apresentação dos grupos e considerações finais	30 min.

Material de Referência⁶:

- O que é socialismo? <http://abre.ai/am2a>
- O que é capitalismo? <http://abre.ai/am18>

Material Complementar:

- O que é socialismo? <http://abre.ai/am2e>
- O que é capitalismo? <http://abre.ai/am2i>

⁶ Para os alunos assistirem ou lerem previamente à aula.

Referências

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).
- CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008. O que é o capitalismo? **Politize**, 2018. Disponível em: <http://abre.ai/am2i>.
- O que é socialismo? **Politize**, 2018. Disponível em: <http://abre.ai/am2e>.
- POLITIZE. **Capitalismo: o que é e como surgiu?** 2019. (05m23s). Disponível em: <http://abre.ai/am18>.
- POLITIZE. **O que é socialismo?** Pensadores socialistas e breve histórico. 2018. (10m09s). Disponível em: <http://abre.ai/am2a>
- SPINDEL, Arnaldo. **O que é socialismo**. 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

SEMANA 02: A Guerra Fria enquanto estratégia: alianças econômicas e militares

AULA 01

Duração: 50 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais características questões que tratam das estratégias econômicas e militares adotadas pela URSS e EUA, respectivamente, bem como as dúvidas que possam ter surgido.

Desenvolvimento: Os alunos devem nessa aula compreender, através das propagandas apresentadas, as visões de mundo que estas expressavam, bem como reforçavam uma ordem mundial bipolar. Nesse sentido, a sala será dividida em quatro grupos em que os mesmos deverão analisar uma determinada propaganda e, posteriormente, expor para a classe as suas conclusões.

Materiais Necessários: Atividades impressas, Lousa e giz.

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 min.
Debate e organização de ideias em cada grupo	15 min.
Apresentação dos grupos e considerações finais	20 min.

Material de Referência:

- O que tinha antes da Guerra Fria? <http://abre.ai/am31>
- EUA X URSS <http://abre.ai/am32>

Material Complementar:

- GUERRA Fria. *In*: BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. cap. 9, p. 156-163.

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).

CANAL REVISÃO. **EUA X URSS**. 2014. (09m01s). Disponível em: <http://abre.ai/am32>.

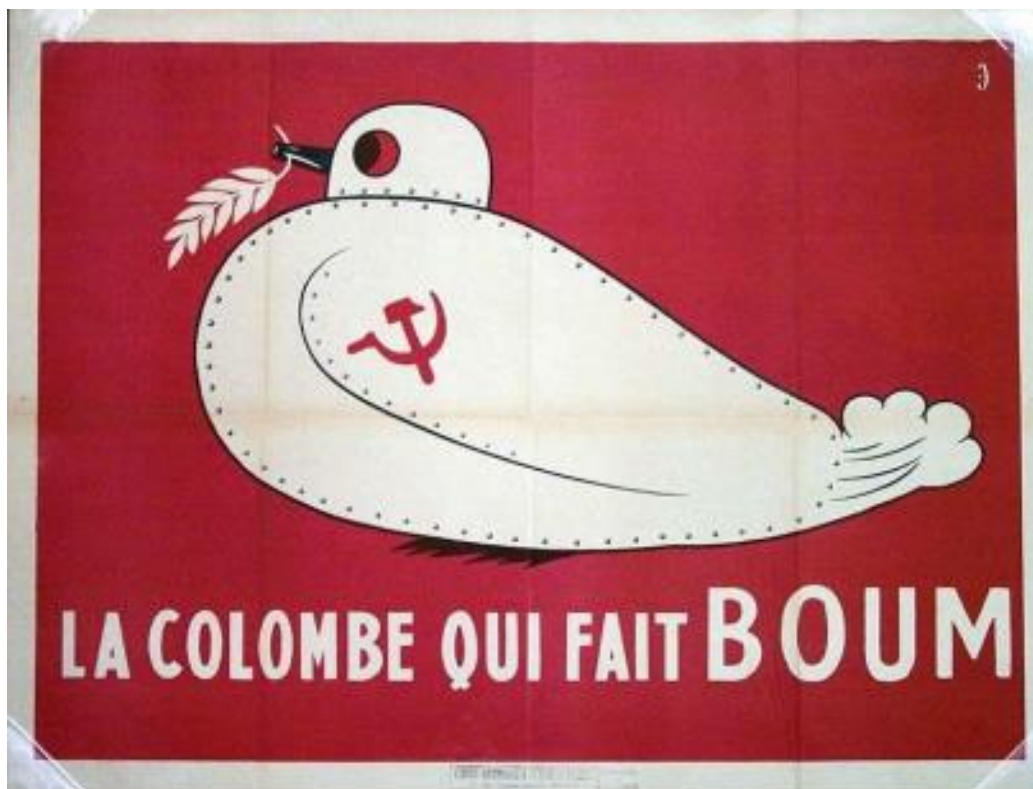
CANAL REVISÃO. **O que tinha antes da Guerra Fria?** 2014. (09m09s). Disponível em: <http://abre.ai/am31>.

DOMINGUES, Joelza Ester. **A propaganda ideológica da Guerra Fria em cartazes políticos da época**. [S. l.], 29 out. 2018. Disponível em: <http://abre.ai/am5i>.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.

REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. **O século XX: o tempo das crises; revoluções, fascismos e guerras**. (Vol.II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PROPAGANDA 01



“A pomba que faz bum”, cartaz francês antisoviético, 1952.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

A qual potência mundial essa pomba se refere? Justifique.

QUESTÃO 02

Com que se parece essa pomba?

QUESTÃO 03

Qual a relação disso com o título da charge?

QUESTÃO 04

Que mensagem esse cartaz traz?

GRUPO:

PROPAGANDA 02



“Este é o amanhã: América: sob o comunismo!”, capa da HQ, editora Guilda Catecética, Minnesota, EUA, 1947.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Que impressão causa essa imagem?

QUESTÃO 02

O que está sendo queimado pelo fogo?

QUESTÃO 03

Quem representam as pessoas que estão lutando?

QUESTÃO 04

Considerando o título e a ilustração, que mensagem a capa dessa revista traz para seus leitores?

GRUPO:

PROPAGANDA 03



“Eles só têm abundância para os ricos”, cartaz soviético, 1957. Uma mãe conta as moedas para comprar leite para sua filha, atrás dela, um homem rico olha para ela e sorri com desdém. O título, abaixo, diz: “Eles só têm abundância para os ricos, nós procuramos abundância para todos”.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Quem são “eles” e “nós”?

QUESTÃO 02

Que país está representado nesse cartaz?

QUESTÃO 03

Qual é a mensagem transmitida pelo cartaz?

GRUPO:



PROPAGANDA 04

“Se isso é liberdade, o que é prisão?”,
cartaz soviético, 1968.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Descreva a imagem

QUESTÃO 02

Como a prisão foi representada?

QUESTÃO 03

Que símbolo ostenta a bandeira-prisão?

QUESTÃO 04

Que grupo social foi representado?

QUESTÃO 05

Qual é a mensagem transmitida pelo cartaz?

GRUPO

AULAS 02 e 03

Duração: 100 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais características questões que tratam das estratégias econômicas e militares adotadas pela URSS e EUA, respectivamente, bem como as dúvidas que possam ter surgido.

Desenvolvimento: Ao longo do período ora exposto, os alunos serão divididos em três grupos e deverão analisar as fontes históricas a respeito das estratégias e alianças que envolvem os blocos antagônicos da Guerra Fria. Nesse sentido, os estudantes discutirão as fontes, respondendo as questões que norteiam cada trabalho. Posteriormente, os mesmos apresentarão suas fontes e conclusões para os demais alunos da classe.

Materiais Necessários: Livro didático, atividades impressas, lousa, giz.

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	15 min.
Debate e organização de ideias em cada grupo	50 min.
Apresentação dos grupos e considerações finais	30 min.

Material de Referência:

- O que tinha antes da Guerra Fria? <http://abre.ai/am31>
- EUA X URSS <http://abre.ai/am32>

Material Complementar:

- GUERRA Fria. *In*: BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. cap. 9, p. 156-163.

Referências

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).
- CANAL REVISÃO. **EUA X URSS**. 2014. (09m01s). Disponível em: <http://abre.ai/am32>.
- CANAL REVISÃO. **O que tinha antes da Guerra Fria?** 2014. (09m09s). Disponível em: <http://abre.ai/am31>.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.
- REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. **O século XX: o tempo das crises; revoluções, fascismos e guerras**. (Vol.II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

14 PAGINAS 2 CADERNOS	O TEMPO Presente até às 14 horas de hoje Encerra-se a circulação Verão de qualidade sob o céu. Temperatura máxima da região: máxima 27°C; mi- nima 18°C. Depõe de amanhã	<h1>FOLHA DA MANHÃ</h1> <p>Aluídes Ribeiro Moreira José Nóbrega Ramos Cláudio M. de Queiroz J. Carlos Gomes</p> <p>Director-Proprietario Director-Administrativo Director-Tecnico Redactor-Chefe</p>	1.0 CADERNO 8 PAGINAS	Rio de Janeiro ... 2 Belo Horizonte ... 2 Curitiba ... 2 São Paulo ... 2 Recife ... 2 Porto Alegre ... 2 Salvador ... 2 Brasília ... 2
--------------------------------	---	--	--------------------------------	---

ANO XXII ★ SÃO PAULO — QUINTA-FEIRA, 13 DE MARÇO DE 1947 ★ Nº 7 036

Truman propõe a assistência economico-militar dos E.U.A. à Grécia e à Turquia

O presidente Truman pediu hoje, pessoalmente, ao Congresso que autorize um auxílio de quatrocentos milhões de

**DECLARA O PRESIDENTE AMERICANO, EM
MENSAGEM LIDA PERANTE O CONGRESSO,
QUE SE ACHA AMEAÇADO O ESTADO GREGO**

DENUNCIADA A IMPLANTAÇÃO DE REGIMES TOTALITARIOS NA EUROPA

representa uma ingerência direta dos Estados Unidos no Oriente Médio, visando fortalecer a Grécia e a Turquia contra a expansão do totalitarismo russo nessa região do globo. É o seguinte o texto do discurso do chefe do executivo norte-americano: "(...) Os Estados Unidos receberam do governo grego um apelo urgente de assistência financeira e econômica. Os relatórios preliminares da Missão Econômica Americana, ora na Grécia, e os relatórios do embaixador americano na Grécia corroboram a declaração do governo grego de que a assistência se faz imperativa para que a Grécia sobreviva como nação livre. A própria existência do Estado grego é hoje ameaçada pelas atividades terroristas de milhares de homens armados, dirigidos por comunistas, que desafiam a autoridade do governo em vários pontos. A Grécia precisa receber assistência para poder tornar-se uma democracia capaz de sustentar-se e respeitar-se. Aos Estados Unidos cabem fornecer essa assistência. A vizinha da Grécia, a Turquia, também merece nossa atenção. Acredito que a política dos Estados Unidos deve ser a de apoiar os povos livres que estão resistindo à subjugação tentada por minorias armadas ou por pressões vindas de fora (...).

Fonte 01: TRUMAN propõe a assistência econômico-militar dos EUA à Grécia e à Turquia. **Folha da Manhã**, São Paulo, 13/03/1947. Disponível em: <http://abre.ai/amUO>

CONSIDERADO UM DESAFIO À RUSSIA O DISCURSO DO PRESIDENTE TRUMAN REPERCUTE PROFUNDAMENTE EM TODO O MUNDO A ORAÇÃO DO CHEFE DO GOVERNO NORTE-AMERICANO -- COMENTARIOS DA IMPRENSA BRITANICA

O plano de emergência do presidente Truman, destinado a limitar a expansão do comunismo no Oriente Médio, foi bem recebido no Congresso, mesmo diante da advertência de que ele poderia levar a uma guerra com a União Soviética. (...)

Comentando o discurso do presidente Truman, o senador Arthur Vandenberg disse que o Congresso apoiará o presidente dos Estados Unidos na ideia geral de conter a agressão comunista, porém, por sua vez, se reservará ao direito de determinar por si próprio os métodos para a concretização de tal política. (...)

Vandenberg realçou a necessidade de que os funcionários que intervêm no assunto devem dar ao Congresso e ao povo "toda a classe de informação essencial sobre o plano de ajuda".

Disse finalmente que as Nações Unidas [ONU] malograram em seus esforços de converter-se em garantia eficaz da paz mundial, pela "incapacidade de falar num terreno comum" com a Rússia, a respeito da criação da força policial das Nações Unidas.

Fonte 02: CONSIDERADO um desafio à Rússia o discurso do presidente Truman. **Folha da Manhã**, São Paulo, 14/03/1947. Disponível em: <http://abre.ai/amUT>.



Fonte 03: Charge. Do lado esquerdo (Ocidente) observa-se Harry Thrumman, presidente dos Estados Unidos durante os anos de 1945 a 1953 e do lado direito (Oriente) encontra-se o líder soviético Josef Stalin, que esteve no comando da URSS entre os anos de 1922 a 1953. Disponível em: <http://abre.ai/amVa>.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Sobre as fontes apresentadas acima, preencha a ficha abaixo com as informações solicitadas.

	Tipo de Documento Histórico	Data e local de produção	Título	Autor
Fonte 01				
Fonte 02				
Fonte 03				

QUESTÃO 02

Qual o assunto central abordado em cada uma das fontes apresentadas?

QUESTÃO 03

Como a temática central de cada fonte histórica analisada se relaciona com a Doutrina Truman? Explique de acordo com o vídeo assistido a respeito do assunto.

GRUPO:

PLANO MARSHALL

O PREÇO DA GUERRA FRIA

O papel de "salvadores do mundo" está custando por ano, em média, a uma família norte-americana de cinco pessoas, o desembolso de 3.200 dolares

Limeira TEJO

(Correspondente especial das Folhas nos E.U.A.)

NOVA YORK, abril — Pelos meados de 1950, a guerra fria completará seu terceiro ano de duração. E' certo que, pelo menos, ela atingirá essa idade, pois o Congresso acaba de "prevê-la" por mais 365 dias e seis horas, a partir de junho proximo. Nesse trionio, seu custo — calculado à base do que já foi gasto e do que está fixado para o ser — será de 24 bilhões de dolares. Se tomarmos como referencia o total da despesa norte-americana com a ultima guerra, essa luta contra um fantasma está consumindo um dolar para cada catorze que foram despendidos em cinco anos do mais fantásticamente caro choque militar de todos os tempos.

Fonte 01: TEJO, Limeira. O preço da Guerra Fria. **Folha da Manhã**, São Paulo, 30/04/1949. Disponível em: <http://abre.ai/amU5>.

250 MIL DOLARES serão dados pelos E.U.A. às Filipinas, segundo o acordo ontem assinado pelo presidente Quirino e o administrador do Plano Marshall, sr. William Foster. Recorda-se que o relatório do sr. Daniel Bell, chefe da missão norte-americana, recomendava drástica revisão no funcionalismo dos departamentos governamentais das Filipinas. — (R.)

Fonte 02: FOLHA da Manhã, São Paulo, 15/11/1950.

O PLANO MARSHALL ATRAI A EUROPA

**IRÃO A CONFERÊNCIA DE PARIS VÁRIOS PAÍSES
DO BLOCO RUSSO**

A Bélgica, Holanda, Turquia, Tchecoslovaquia anunciam a intenção de participar da Conferência Econômica Européia [feita para apresentar o Plano Marshall aos países europeus], que se inicia no sábado. A decisão tcheca rompeu virtualmente a frente dos países que se manifestavam contra o Plano Marshall; foi tomada na reunião do governo, em Praga, na véspera da partida do primeiro ministro e do chanceler Masaryk para Moscou.

Ao aceitar o governo tcheco deixou entrever que se reservava no direito de reexaminar sua posição depois de saber com exatidão os planos da Grã-Bretanha e França. Na Hungria, o governo se reuniu para considerar o convite; o mesmo ocorreu na Finlândia. A Polônia,

provavelmente, decidirá na quarta-feira. Na Iugoslávia, o jornal bolchevista "Borba" indicou que ela não participaria da Conferência. Comunicações oficiais ou indícios inequívocos revelam que pelo menos 14 países, dos 22 convidados, comparecerão: — Bélgica — Holanda — Luxemburgo — Tchecoslovaquia — Dinamarca — Noruega - Suécia — Islândia — Itália — Irlanda — Portugal — Áustria — Grécia — Turquia.

Fonte 03: O Plano Marshall atrai a Europa. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 08/07/1947. Disponível em: <http://abre.ai/amV2>.

Preparada a U.R.S.S. para aceitar o desafio dos E.U.A.

LONDRES, 13 (R) — URGENTE — A advertência de que a União Soviética "já se encontra agora preparada para aceitar qualquer desafio dos Estados Unidos e das democracias ocidentais" foi feita hoje pelo correspondente em Varsovia do jornal "Sunday Observer", desta capital.

LONDRES, 13 (R) — URGENTE — A União Soviética está preparada para aceitar qualquer desafio dos Estados Unidos — divulga o "Sunday Observer", desta capital, em despacho procedente de Varsovia.

LONDRES, 13 (R) — URGENTE — "O fato de que a Rússia já se acha pronta para enfrentar todo e qualquer desafio, tanto dos Estados Unidos como de outras democracias ocidentais, é a única razão que os círculos oficiais poloneses encontram para explicar a inabalável decisão dos soviéticos de impedir a remessa de auxílio econômico para as nações pobres da Europa e insistir para que os países eslavos sigam a todo transe seu exemplo" — diz o correspondente em Varsovia do "Sunday Observer".

Fonte 04: PREPARADA a URSS para aceitar o desafio dos Estados Unidos. **Folha da Manhã**, São Paulo, 14/07/1947. Disponível em: <http://abre.ai/amV8>.



Fonte 05: "Não! A França não será um país colonizado!", cartaz do Partido Comunista Francês (1952), contra o Plano Marshall.

QUESTÃO 04

Em quais das fontes pode se observar um tom crítico em relação ao Plano Marshall? Explique.

GRUPO:

OTAN E PACTO DE VARSÓVIA

HOJE: 20 PAGINAS 2 CADERNOS	O TEMPO Prestado até às 7 horas do dia: Insolente, com chuvas. Ventos de sul, moderados. Temperatura máxima: de 20º; mínima: 14,2. © ANAHEA.	FOLHA DA MANHÃ PROPRIEDADE DA EMPRESA "FOLHA DA MANHÃ" S. A.	1.º CADERNO — 10 PAGINAS Política 2 Rio 3 Necrologia 3 Editoriais 4 Administração 4 Aviação 5 Governo 5 Religião 5 Artes 6 Interior 7 Turfe 8 Exterior 10
--	---	--	--

ANO XXIV ★ SÃO PAULO — TERÇA-FEIRA, 5 DE ABRIL DE 1949 ★ N.º 7 669

ASSINADO O PACTO DO ATLANTICO

**Sobre os objetivos da nova aliança
discursaram durante o ato os chan-
celeres dos países signatarios**

**REAFIRMADO O DESEJO DE PAZ DE
TODAS AS NAÇÕES PARTICIPANTES**

WASHINGTON, 4 (U.P.) — Doze nações da Europa e da America, muitas delas preocupadas pelas atividades da União Soviética, firmaram, esta tarde, uma aliança defensiva por vinte anos, conhecida pelo nome de Pacto de Defesa do Atlantico Norte, e pela qual se comprometem a empregar a força, se necessario for, para defender qualquer dos países signatarios que venha a ser vitima de

agressão. Os países signatarios são a Belgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Holanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega e Portugal, representando uma população total de cerca de 350 milhões de pessoas. O pacto foi assinado pelos ministros das Relações Exteriores dos respectivos países, que se reuniram para esse fim em Washington.

Fonte 01: ASSINADO o pacto do Atlântico. Folha da Manhã, São Paulo, 05/04/1949. Disponível em: <http://abre.ai/amV8>.

MOSCOU PROPÕE PACTO DE NÃO-AGRESSÃO ENTRE OS PAISES DA OTAN E DO TRATADO DE VARSOVIA

Declaração do governo soviético por ocasião da proxima reunião do Conselho da OTAN — Propostas a criação da zona desatomizada na Europa Central e a redução dos efetivos das tropas — Preconizada a reunião de uma conferencia de cupula

Um documento intitulado "Declaração do Governo Soviético por Ocasão da Próxima Reunião do Conselho da OTAN" foi entregue hoje pelo Ministério do Exterior da URSS às embaixadas em Moscou dos países membros da OTAN. Compreende onze páginas datilografadas, redigidas em termos particularmente categóricos.

Afirmando principalmente que "a cifra astronômica de 500 bilhões de dólares despendida pelos países membros da OTAN no curso dos últimos nove anos demonstra o caráter agressivo desse organismo e indica que os dirigentes desses países preparam uma nova guerra mundial", o governo soviético protesta vigorosamente contra a instalação de bases de foguetes sobre os territórios desses países. (...).

Fonte 02: MOSCOU propõe pacto de não-agressão entre os países da OTAN e do Tratado de Varsóvia. **Folha da Manhã**, São Paulo, 14/12/1958. Disponível em: <http://abre.ai/am5K>.

O PLANETA DIVIDIDO

Confira de que lado estava cada país* na Guerra Fria e a potência dos arsenais das grandes alianças militares encabeçadas por EUA e URSS



- Estados Unidos e aliados (Otan)
- Países alinhados com os EUA
- União Soviética e aliados (Pacto de Varsóvia)
- Países alinhados com a URSS
- Países não alinhados

Otan		Pacto de Varsóvia
1,367 milhão	Contingente	1,425 milhão
9.900	Tanques e blindados	26.000
1.475	Helicópteros armados	1.700
2.875	Peças de artilharia	11.200
300	Submarinos	290
28	Porta-aviões	12
83	Navios de superfície	300

* Informações referentes ao ano de 1985

Fontes: ALMANAQUE ABRIL, *Otan*

Fonte 03: Mapa mundi indicando os países que pertenciam à OTAN e Pacto de Varsóvia, bem como a estrutura de cada uma destas alianças militares, em 1985.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Sobre as fontes apresentadas acima, preencha a ficha abaixo com as informações solicitadas.

	Tipo de Documento Histórico	Data e local de produção	Título	Autor
Fonte 01				



GRUPO:



SEMANA 03: Corrida espacial, corrida armamentista e contracultura

AULA 01

Duração: 50 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais características questões que tratam da corrida espacial, corrida armamentista empreendidas pela URSS e EUA, respectivamente, além do fenômeno da contracultura, registrando as dúvidas que possam ter surgido ao longo do processo.

Desenvolvimento: Os alunos devem nessa aula compreender, através das reportagens apresentadas, facetas diversas que envolvem a corrida espacial entre URSS e EUA. Nesse sentido, a sala será dividida em quatro grupos em que os mesmos deverão analisar uma determinada fonte e, posteriormente, expor para a classe as suas conclusões.

Materiais Necessários: Computadores ou notebook, caixas de som, atividades impressas, livro didático, lousa e giz.

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 min.
Debate e organização de ideias em cada grupo	20 min.
Apresentação dos grupos e considerações finais	15 min.

Material de Referência:

- Corrida Espacial: <http://abre.ai/am6N>

Material Complementar:

- GUERRA Fria. *In*: BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. cap. 9, p. 166-169.

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015.

Coleção História. (9º ano).

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.

NERDOLOGIA. **Corrida Espacial**. 2017. (09m11s). Disponível em: <http://abre.ai/am6N>

REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. **O século XX: o tempo das crises; revoluções, fascismos e guerras**. (Vol.II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

REPORTAGEM 01

Fonte 01: JORNAL O GLOBO. A história de Laika, a cadela enviada ao espaço há 60 anos. 2017. (03m56s). Disponível em: <http://abre.ai/anh3>.

REPORTAGEM 02

Fonte 02: FANTÁSTICO. Filme 'Estrelas Além do Tempo' traz negras que revolucionaram a Nasa. 2017. (04m10s). Disponível em: <http://abre.ai/aniw>.

REPORTAGEM 03

TV ESCOLA. **ABC da Astronomia: Yuri Gargarin.** 2012. (04m11s). Disponível em: <http://abre.ai/aniC>.

REPORTAGEM 04



Jornal EPTV. **Reportagem mostra que passagem do Sputnik pelo Brasil foi registrada em Lavras, MG.** 2017. (05m14s). Disponível em: <http://abre.ai/aniW>.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Sobre a reportagem analisada, preencha os dados solicitados.

Título da Reportagem	Autor/Produtor	Período em que foi veiculada

QUESTÃO 02

Explique, de forma condensada, os aspectos centrais abordados na reportagem que você acabou de assistir.

QUESTÃO 03

Como o assunto central abordado no vídeo que você assistiu se relaciona com a Corrida Espacial empreendida pela URSS e EUA?

GRUPO:

AULAS 02 e 03

Duração: 100 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais características questões que tratam da corrida espacial, corrida armamentista empreendidas pela URSS e EUA, respectivamente, além do fenômeno da contracultura, registrando as dúvidas que possam ter surgido ao longo do processo.

Desenvolvimento: Os alunos devem nessa aula compreender, através das fontes históricas apresentadas, facetas diversas que envolvem a corrida armamentista entre URSS e EUA e a contracultura no ocidente. Nesse sentido, a sala será dividida em três grupos em que os mesmos deverão analisar uma determinada fonte e, posteriormente, expor para a classe as suas conclusões.

Materiais Necessários: Computadores ou notebook, caixas de som, lousa e giz.

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	15 min.
Debates e organização de ideias em cada grupo	50 min.
Apresentação dos grupos e considerações finais	30 min.

Material de Referência:

- Armas Nucleares: <http://abre.ai/am7c>
- O movimento hippie: <http://abre.ai/am7E>

Material Complementar:

- GUERRA Fria. *In*: BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. cap. 9, p. 166-169.

Referências

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.
- NERDOLOGIA. **Armas Nucleares**. 2016. (10m01s). Disponível em: <http://abre.ai/am7c>.
- REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. **O século XX: o tempo das crises; revoluções, fascismos e guerras**. (Vol.II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- ROSZAK, Theodore. **A Contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- UFPR. **O movimento hippie**. 2013. (08m05s). Disponível em: <http://abre.ai/am7E>.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS



O Incrível Hulk é um HQ que está relacionado em sua origem com a Guerra Fria, cujo personagem Doutor Bruce Banner é um famoso físico que trabalha junto com militares e o governo para criar a Bomba Gama, uma ogiva nuclear com poder de devastação infindável.

Fonte 01: LEE, Stan; KIRBY, Jack. **Biblioteca Histórica Marvel:** O Incrível Hulk. São Paulo: Panini, 2008. v. 1. (Versão completa anexa).

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Sobre a fonte histórica analisada, preencha os dados solicitados.

Tipo de Documento Histórico	Título	Autor	Data e local de produção

QUESTÃO 02

Explique, de forma condensada, os aspectos centrais abordados na HQ lida pelo grupo.

QUESTÃO 03

Quais os aspectos que envolvem a história do surgimento do personagem Hulk podem ser relacionados ao contexto histórico que abrange a Guerra Fria? Explique,

GRUPO:

MÚSICA 01

Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones

*Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones
Girava o mundo sempre a cantar as coisas lindas da América
Não era belo, mas mesmo assim havia mil garotas a fim.
Cantava Help and Ticket to ride, oh! Lady Jane and Yesterday
Cantava viva à liberdade, mas uma carta sem esperar
Da sua guitarra o separou, fora chamado na América.
Stop! Com Rolling Stones, stop! com Beatles songs.
Mandado foi ao Vietnã, brigar com vietcongs.
Tatá-ratatá...*

*Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones
Girava o mundo, mas acabou, fazendo a guerra do Vietnã
Cabelos longos não usa mais, nem toca a sua guitarra e sim
Um instrumento que sempre dá a mesma nota ra-tá-tá-tá
Não vê amigos, nem mais garotas, só gente morta caída
ao chão
Ao seu país não voltará, pois está morto no Vietnã.
Stop! Com Rolling Stones, stop! com Beatles songs
No peito um coração não há, mas duas medalhas sim.
Tatá-ratatá...
Ra-tá-tá-tá tá-tá*

Era Um Garoto Que Como Eu Amava os Beatles e os Rolling Stones é uma canção de rock brasileira gravada pela primeira vez em 1967 pela banda *Os Incríveis* presente no álbum *Para os Jovens Que Amam os Beatles, os Rolling Stones e... Os Incríveis*. A canção é a versão em português escrita por Brancato Jr. da canção italiana *C'era un ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones*, composta por Franco Migliacci e Mauro Lusini, interpretada por Gianni Morandi em 1966. A canção fala de um jovem estadunidense, guitarrista, que teria sido convocado para a Guerra do Vietnã e que perdeu toda sua juventude, seu futuro como músico, e sua vida lutando, e no final só o que restou foram duas medalhas em seu peito. A música foi regravada pela banda Engenheiros do Hawaí, em 1990, fazendo sucesso por todo o país.

Fonte 02: ENGENHEIROS DO HAWAÍ. *Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones*. São Paulo: Continental, 1990. Disponível em: <http://abre.ai/anIS>.

MÚSICA 02

Heroes

I, I will be King
And you, you will be Queen
Though nothing will drive them away
We can beat them, just for one day
We can be heroes, just for one day

And you, you can be mean
And I, I'll drink all the time

'Cause we're lovers, and that is a fact
Yes we're lovers, and that is that

Though nothing, will keep us together
We could steal time, just for one day
We can be heroes, for ever and ever
What d'you say?

I, I wish you could swim
Like the dolphins, like dolphins can swim

Though nothing, nothing will keep us
together
We can beat them, for ever and ever
Oh, we can be heroes just for one day

I, I will be King
And you, you will be Queen
Though nothing will drive us away
We can be heroes, just for one day
We can be us, just for one day

I, I can remember (I remember)
Standing, by the wall (by the wall)
And the guns, shot above our heads (over
our heads)
And we kissed, as though nothing could
fall (nothing could fall)
And the shame, was on the other side
Oh, we can beat them, for ever and ever
Then we could be heroes, just for one day

We can be heroes
We can be heroes
We can be heroes
Just for one day
We can be heroes

We're nothing, and nothing will help us
Maybe we're lying
Then you better not stay
But we could be safer, just for one day
Oh-oh-oh-ohh, oh-oh-oh-ohh, just for one
day

Heróis

Eu, eu serei rei
E você, você será rainha
Embora nada os afastará
Nós podemos vencê-los, apenas por um dia
Nós podemos ser heróis, apenas por um dia

E você, você pode ser maldosa
E eu, eu beberei o tempo todo
Pois somos amantes, e este é um fato
Sim, somos amantes, e é isso

Embora nada nos manterá juntos
Nós podemos roubar algum tempo, apenas
por um dia
Nós podemos ser heróis, para todo o
sempre
O que me diz?

Eu, eu gostaria que você pudesse nadar
Como os golfinhos, como os golfinhos
podem nadar
Embora nada, nada nos manterá juntos
Nós podemos vencê-los, para todo o
sempre
Oh, nós podemos ser heróis, apenas por um
dia
Eu, eu serei rei
E você, você será rainha
Embora nada nos afastará
Nós podemos ser heróis, apenas por um dia
Nós podemos ser nós mesmo, apenas por
um dia

Eu, eu posso me lembrar (eu me lembro)
De estar em pé, junto ao muro (ao muro)
E das armas, atirando sobre nossas cabeças
(sobre nossas cabeças)
E nós nos beijamos, como se nada pudesse
desmoronar (nada pudesse desmoronar)
E a vergonha, estava do outro lado
Oh, nós podemos vencê-los, para todo o
sempre
E então podemos ser heróis, apenas por um
dia

Nós podemos ser heróis
Nós podemos ser heróis
Nós podemos ser heróis
Apenas por um dia
Nós podemos ser heróis

Não somos nada, e nada nos ajudará
Talvez estejamos mentindo
Então, é melhor você não dizer
Mas nós podemos estar seguros, apenas
por um dia
Oh-oh-oh-ohh, oh-oh-oh-ohh, apenas por
um dia

A música trata de um romance de um casal, cada um de uma Alemanha que se encontra dividido pelo Muro de Berlim e vivem sob a angústia e a incerteza de viverem um futuro livre e feliz.

Fonte 03: DAVID BOWIE. **Heroes**. Berlim: RCA, 1977. Disponível em: <http://abre.ai/anlZ>.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Sobre as fontes históricas analisadas, preencha os dados solicitados.

Tipo de Documento Histórico	Título	Autor	Data e local de produção

QUESTÃO 02

Explique, de forma condensada, os aspectos centrais abordados nas músicas ouvidas pelo grupo.

QUESTÃO 03

Quais os aspectos que envolvem os temas das duas canções podem ser relacionados ao contexto histórico que abrange a Guerra Fria? Explique.

GRUPO:

REPORTAGENS

VERSÃO 01

JULIUS E ETHEL ROSENBERG, AMERICANOS, VENDERAM À RUSSIA SOVIÉTICA O SEGREDO DA BOMBA ATÔMICA

Pena de morte para dois traidores

A maneira pela qual a Rússia Soviética obteve o segredo da bomba atômica constitui um exemplo da espionagem bem aprimorada. Mas não é de espionagem bem aprimorada que o mundo moderno necessita. Não é de espertezas, de delitos, nem de convites a delitos. Uma arma poderosa como a bomba atômica, nas mãos de Governo expansionista, dominador, significa um perigo constante para os povos

ATÉ AO DIA 17 A EXECUÇÃO DO CASAL DE ESPIÕES

Detalhes da criminosa trama de que participou, entre outros indivíduos, um vice-consul soviético — Esgotados todos os recursos legais num julgamento que durou vinte meses

Convertido ao comunismo pelos Rosenberg, Greenglass soube ocultar muito bem a sua ação. Julius lhe disse o que devia fazer: descobrir o mecanismo da bomba, saber tudo peça por peça.

DOIS PEDAÇOS DE UM PAPELÃO

Rosenberg orientou Greenglass sobre a maneira de transmitir-lhe, com urgência, as suas observações. Tomou de um envólucro de gelatina, rasgou um pedaço do papelão, cortou-o em duas partes com uma tesourinha.

Fonte 4: JULIUS e Ethel Rosenberg, americanos, venderam à Rússia Soviética o segredo da bomba atômica. JORNAL O GLOBO, Rio de Janeiro, 10/01/1953. Disponível em: <http://abre.ai/anmY>. (Versão completa anexa).

VERSÃO 02



Fonte 05: JORNAL NACIONAL. Filho de casal acusado de vender segredos sobre bomba atômica vai visitar o Brasil. 2012. (04m11s). Disponível em: <http://abre.ai/anm3>.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

Sobre as fontes históricas analisadas, preencha os dados solicitados.

	Tipo de Documento Histórico	Título	Autor	Data e local de produção
Reportagem 01				
Reportagem 02				

QUESTÃO 02

Explique, de forma condensada, os aspectos centrais abordados nas reportagens analisadas pelo grupo.

QUESTÃO 03

Quais os aspectos das reportagens podem ser relacionados ao contexto histórico que abrange a Guerra Fria? Explique.

QUESTÃO 04

Podemos dizer que há diferenças na abordagem jornalística entre as duas reportagens? Explique levando em conta o contexto em que as mesmas foram produzidas.

GRUPO:

SEMANA 04: A experiência cubana e os impactos na América do Sul.

AULA 01

Duração: 50 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais questões que abordam a Revolução Cubana, bem como os impactos da Guerra Fria no Brasil e América Latina, com a proliferação de ditaduras militares, registrando também as dúvidas que possam ter surgido ao longo do processo.

Desenvolvimento: Os alunos devem construir nessa aula, conjuntamente, um mapa mental que explique as principais questões históricas que envolvem a Revolução Cubana. Nesse sentido, a sala será dividida em quatro grupos em que os mesmos deverão descrever, em poucas palavras, os aspectos solicitados sobre esse momento histórico (Antecedentes, Crise dos Mísseis, Envolvidos/Período, O que mudou em Cuba após a revolução?).

Materiais Necessários: Livro didático, papel pardo, canetas e *post-its* coloridos,

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 min.
Levantamentos de dados e elaboração do mapa mental	35 min.

Material de Referência:

- A história da Revolução Cubana e suas consequências: <http://abre.ai/am6N>

Material Complementar:

- O socialismo real: China, Cuba e Vietnã. *In:* BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. cap. 11, p. 200-203.

Referências

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.
- NEXO JORNAL. **A história da Revolução Cubana e suas consequências**. 2019. (13m23s). Disponível em: <http://abre.ai/am6N>.
- REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. **O século XX: o tempo das crises; revoluções, fascismos e guerras**. (Vol.II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

AULA 02 e 03

Duração: 100 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais questões que abordam a Revolução Cubana, bem como os impactos da

Guerra Fria no Brasil e América Latina, com a proliferação de ditaduras militares, registrando também as dúvidas que possam ter surgido ao longo do processo.

Desenvolvimento: Os alunos devem investigar o histórico dos regimes ditatoriais, implantados durante a Guerra Fria, na Argentina, Brasil, Paraguai e Chile. Nesse sentido, a sala será dividida em quatro grupos em que os mesmos, a partir de um Guia de Percurso, deverão levantar as informações solicitadas, e, posteriormente, expor para a classe as suas conclusões.

Materiais Necessários: Computador e/ou notebook, atividades impressas, livro didático, lousa e giz.

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	15 min.
Debate e organização de ideias em cada grupo	50 min.
Apresentação dos grupos e considerações finais	30 min.

Material de Referência:

- Pra Você Ver: 50 Anos de Ditadura no Cone Sul: Parte 01: <http://abre.ai/anxQ>
- Pra Você Ver: 50 Anos de Ditadura no Cone Sul: Parte 02: <http://abre.ai/anxR>.

Material Complementar:

- Regime Militar. In: BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. cap. 13, p. 225-245.

Referências

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).
- FICO, Carlos et al. **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.
- INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Ditaduras militares na América do Sul**. [S. l.], 2013. Disponível em: <http://abre.ai/anxZ>.
- NEXO JORNAL. **A história da Revolução Cubana e suas consequências**. 2019. (13m23s). Disponível em: <http://abre.ai/am6N>.
- REIS FILHO, Daniel Aarão, FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste. **O século XX: o tempo das crises; revoluções, fascismos e guerras**. (Vol.II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GUIA DE PERCURSO

Pesquise as informações solicitadas abaixo a respeito da instalação de ditaduras militares nos países da América Latina, durante a Guerra Fria. Cada grupo abordará o histórico de um dos países aqui listados: Argentina, Brasil, Chile e Paraguai.

PAÍS	
PERÍODO	
DITADOR(ES) GOVERNANTES	
PARTICIPAÇÃO DOS EUA NOS PROCESSOS DE GOLPE E RELAÇÃO COM OS GOVERNOS DITATORIAIS	
NÚMERO DE MORTOS E DESAPARECIDOS	
GRUPOS DE RESISTÊNCIA E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA SOCIEDADE CIVIL PARA COMBATER A DITADURA	
PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO: ANISTIA OU RESPONSABILIZAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NO REGIME?	

QUESTÃO COLETIVA: Qual a relação destas ditaduras com a Operação Condor? Lembre-se do conteúdo do vídeo para responder essa questão.

GRUPO:

SEMANA 05: O capitalismo venceu? O fim da URSS e os novos arranjos globais

AULA 01

Duração: 50 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais questões que abordam a queda do Muro de Berlim e a crise e fim da URSS, registrando também as dúvidas que possam ter surgido ao longo do processo.

Desenvolvimento: Nessa aula, cumpre refletir os sentidos que envolvem a queda do Muro de Berlim, e seus impactos para a organização geopolítica no final do século XX. Para tanto, os alunos serão divididos em três grupos onde, a partir do mesmo texto, deverão discutir e responder o que foi proposto no Guia de Percurso. Posteriormente, os mesmos devem expor para a classe as suas conclusões, confrontando as visões e leituras que envolvem este marco histórico.

Materiais Necessários: Atividades impressas, livro didático, lousa e giz.

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 min.
Debate e organização de ideias em cada grupo	20 min.
Apresentação dos grupos e considerações finais	15 min.

Material de Referência:

- Alemanha comemora 25 anos da queda do muro de Berlim: <http://abre.ai/anyg>.

Material Complementar:

- O fim da URSS e a democratização do leste europeu. *In*: BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. cap. 11, p. 254-266.

Referências

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.
- FERRARI, Isis Fernandes. **Plano de aula - A queda do Muro de Berlim e o colapso do bloco soviético**. [S. l.]: NOVA ESCOLA, 2019. Disponível em: <http://abre.ai/anyj>.
- POMERANZ, Lenina. A queda do Muro de Berlim. Reflexões vinte anos depois. **Revista USP**, São Paulo, n.84, p. 14-23, dezembro/fevereiro 2009-2010. Disponível em: <http://abre.ai/anyh>.
- TV CULTURA. **Alemanha comemora 25 anos da queda do muro de Berlim**. 2014. (02m54s). Disponível em: <http://abre.ai/anyg>.

OLHARES SOBRE A QUEDA DO MURO DE BERLIM

A queda do Muro de Berlim. Reflexões vinte anos depois.

"A queda do Muro de Berlim ocorreu há vinte anos, cercada de simbolismos; mas, a não ser por vozes isoladas, não se questiona o que veio depois dela.

O primeiro desses simbolismos está associado à ideia de liberdade. Caído o muro, não só se reuniram as famílias alemãs, por ele arbitrariamente separadas, mas se teriam eliminado ao mesmo tempo todos os obstáculos à livre circulação das pessoas, dando aos homens a possibilidade de ir e vir quando lhes aprouvesse. (...)

(...) O segundo simbolismo está associado ao fim do socialismo real, ao que seria uma vitória do capitalismo sobre o socialismo, no que se convencionou chamar, durante o período Khrushchev na URSS, de concorrência pacífica entre os dois sistemas. Convenção, naturalmente, porque essa concorrência não foi nada pacífica, desde o surgimento do Estado socialista. De todo modo, a queda do muro representou de fato, e não só simbolicamente, o marco inicial da derrocada do sistema do socialismo real, podendo ser incluída na avalanche que se abateu no Leste Europeu no final da década de 80, e à qual se sucedeu o desmoronamento da URSS, em dezembro de 1991. (...)

(...) O terceiro simbolismo associado à queda do Muro de Berlim é o de que ela representa o fim da Guerra Fria. O termo é geralmente associado ao fim da corrida armamentista em que se transformou o embate entre os dois sistemas, existente, porém, desde a constituição do Estado socialista (Malinkovitch, 2008; Vizentini, 2004). (...) Com isso, o embate entre os dois sistemas, que caracterizou todo o desenvolvimento mundial no período do pós-guerra até o fim da URSS, passou a apoiar-se na capacidade militar de cada bloco, expressa nas respectivas alianças e instituições militares de defesa, e definiu os rumos da Guerra Fria, inclusive estimulando a corrida armamentista. (...)"

Fonte 01: POMERANZ, Lenina. A queda do Muro de Berlim. Reflexões vinte anos depois. **Revista USP**, São Paulo, n.84, p. 14-23, dezembro/fevereiro 2009-2010. Disponível em: <http://abre.ai/anyh>.

GUIA DE PERCURSO

QUESTÃO 01

O texto divide a queda do Muro de Berlim em três simbologias. Reflita sobre cada uma delas.

QUESTÃO 02

Qual a relação entre a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria e do Socialismo real?

GRUPO:

AULA 02

Duração: 50 min.

Preparação Prévia: Os alunos devem assistir aos vídeos indicados pela professora e anotarem as principais questões que abordam a queda do Muro de Berlim e a crise e fim da URSS, registrando também as dúvidas que possam ter surgido ao longo do processo.

Desenvolvimento: Os alunos devem construir nessa aula, conjuntamente, um mapa mental que explique as principais questões históricas que envolvem a crise e o fim da URSS. Nesse sentido, a sala será dividida em quatro grupos em que os mesmos deverão descrever, em poucas palavras, os aspectos solicitados sobre esse momento histórico (Causas da Crise/Glasnost/Perestroika/O fim e a abertura ao capitalismo).

Materiais Necessários: Livro didático, papel pardo, *post-its* e canetas.

Organização Temporal

<i>Atividade</i>	<i>Tempo</i>
Recepção dos estudantes, organização da sala e chamada	05 min.
Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 min.
Levantamentos de dados e elaboração do mapa mental	35 min.

Material de Referência:

- O fim da URSS: <http://abre.ai/anyj>.

Material Complementar:

- O fim da URSS e a democratização do leste europeu. *In:* BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. cap. 11, p. 254-266.

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História. (9º ano).

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.

NERDOLOGIA. **O fim da URSS**. 2017. (08m52s). Disponível em: <http://abre.ai/anyj>.

AULA 03

Duração: 50 min.

Desenvolvimento: Os alunos devem nessa aula responder o questionário avaliativo do processo que envolveu a aplicação da metodologia de sala de aula invertida.

Materiais Necessários: Questionário impresso.

Referências

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados (alunos)**Questionário Avaliativo**

Este questionário busca compreender sua percepção diante da experiência de utilização da sala de aula invertida em uma sequência didática nas aulas de história. Este questionário é anônimo, portanto você não deve se identificar.

QUESTÃO 01

Você possui dificuldades para acessar os vídeos e demais materiais disponibilizados previamente pela professora?

- Sim
 Não

Se respondeu SIM, quais foram as suas dificuldades?

QUESTÃO 02

Qual a frequência que você assistiu as videoaulas?

- Assisti todas as videoaulas.
 Assisti maioria das videoaulas.
 Assisti algumas das videoaulas.
 Não assisti nenhuma videoaula.

QUESTÃO 03

Você utilizou e/ou leu os materiais complementares indicados pela professora?

- Sim
 Parcialmente
 Não

QUESTÃO 04

Você compreendeu o conteúdo exposto nas videoaulas?

- Sim
 Parcialmente
 Não

QUESTÃO 05

As dúvidas que surgiram ao longo dos vídeos foram esclarecidas nos encontros presenciais?

- Sim
 Parcialmente
 Não

QUESTÃO 06

Nos encontros presenciais, você conseguiu compreender as atividades propostas pela professora?

- Sim
 Parcialmente

Não

QUESTÃO 07

Quais foram as suas principais dificuldades durante a execução das atividades em sala de aula?

QUESTÃO 08

A dinâmica de trabalho em grupos, durante os encontros presenciais, facilitou o processo de aprendizagem?

Sim

Parcialmente

Não

Se respondeu **SIM**, quais foram os fatores que influenciaram positivamente na dinâmica de trabalho em grupos?

Se respondeu **PARCIALMENTE**, quais os aspectos que faltaram para que a dinâmica de trabalho em grupos fosse satisfatória?

Se respondeu **NÃO**, quais foram os fatores que influenciaram negativamente na dinâmica de trabalho em grupos?

QUESTÃO 09

Você considera que a metodologia de sala de aula invertida facilita a sua aprendizagem se comparada com o método tradicional, centrado em aulas expositivas?

Sim, prefiro a metodologia de sala de aula invertida.

Parcialmente, prefiro a combinação da sala de aula invertida com as aulas expositivas.

Não, prefiro apenas as aulas expositivas.

Se respondeu **SIM**, quais os aspectos que você considera **POSITIVOS** em relação à utilização da sala de aula invertida?

Se respondeu **PARCIALMENTE**, quais os aspectos que você considera positivos em **cada uma** destas metodologias?

Se respondeu **NÃO**, quais os aspectos que você condirá **NEGATIVOS** em relação à utilização da sala de aula invertida?
