

USO DAS TECNOLOGIAS E MÉTODOS ATIVOS NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Luciana Rodrigues de Souza¹, Germano Moreira Campos².

¹ Licenciada em História, FACIG, lucianarodrigues214@gmail.com

² Mestre em História, UFOP, germcampos@yahoo.com.br

Resumo- O presente trabalho abordou o ensino de história como peça fundamental para sua construção. Entendemos que a escola é fundamental para a criação de personalidades nos alunos e importante para a autonomia dos mesmos. Foram abordados os principais pontos negativos de um ensino padronizado e feitas algumas comparações entre os ensinos que o Brasil teve desde o período colonial até o atual. Apresentamos algumas propostas de metodologias ativas para tentar solucionar as principais queixas de alunos e professores sobre a matéria de história e tentar aproximá-los enquanto agentes do saber. Os objetivos neste trabalho eram a valorização de novas formas didáticas em sala de aula, a disseminação de informações sobre como utilizar a tecnologia de melhor maneira e alcançar um bom aproveitamento das aulas de história pelos discentes. Para a obtenção de resultados, os quais foram favoráveis para a pesquisa, foi realizado um questionário entre alunos do 1º ano do ensino médio, em uma escola particular e em uma escola pública, relacionado ao ensino, à didática de professores e à opinião deles sobre a matéria.

Palavras-chave: Ensino de história; métodos ativos; tecnologia; professores; alunos.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem uma longa história de dominação pela elite e de restrição para com o resto da sociedade. Esse cenário vem mudando há poucos anos e hoje temos um ensino mais democrático, mas ainda pouco eficiente nas estratégias didáticas. Pensando nisso, para tornar o conhecimento dinâmico, atrativo e eficaz, as tecnologias e métodos ativos aplicados ao ensino de História têm sido usadas em algumas instituições no país e ganhado reconhecimento de docentes e discentes.

Alguns professores vivenciam problemas na disciplina de História, e alguns destes problemas estão relacionados aos recursos didáticos nas escolas, mas há também queixas elencadas sobre as maneiras de se ensinar história. De que forma as tecnologias atuais influenciam positivamente no aprendizado dos alunos para desmistificar a matéria como sendo enfadonha? E quais os melhores métodos ativos para se chegar a este resultado? Como os alunos enxergam o ensino tradicional?

É sabido que nosso sistema educacional foi construído e nivelado para as grandes famílias e classes sociais, baseado, na maior parte do tempo, no conservadorismo. Circe Bittencourt (2004) já falava de uma reformulação na educação por conta da necessidade de superar o tradicional método do ensino de História utilizado há muitos anos.

A imagem do professor de História é geralmente marcada pela ambiguidade. Ora é visto como sacerdote, ora como profissional da ciência. Parteiro da nação, da revolução, militante, porta-voz do verdadeiro passado ou apanhador de diferenças, de indeterminados. (PINKSY; NADAI; MICELI *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 54)

Luiz Villalta (1993) fala das dificuldades de um professor ideal e relaciona o desinteresse de alunos pela disciplina com o processo das aulas ministradas pelos professores. Para Villalta, o modo predominante de se ensinar História cria uma desmotivação nos estudantes. Essa indiferença ocorre geralmente quando a matéria é explanada de forma expositiva e quando as avaliações e demais atividades são “exercícios imbecilizantes” (VILLALTA, 1993, p.225), tais exercícios são os que conhecemos como cruzadinhas, completar lacunas, relacionar colunas, dentre outros que não ultrapassam os ensinamentos e que subestimam a capacidade de conhecimento dos discentes. Paulo Freire (1996) complementa a crítica de Luiz Villalta ao dizer que:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz

com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 1996, p.14)

Luiz Villalta (1993) enfatiza também que outro fator que agrava os problemas e distancia os discentes dos alunos é o planejamento das aulas, pois ele muitas vezes negligencia a participação de todo o grupo existente nas salas. Esses fatores acabam contribuindo para a formação de um professor com “didáticas assustadoras” (VILLALTA, 1993, p.226).

O processo pedagógico padronizado e cheio de normas estabelecidas pelas instituições vem sendo criticado pelos professores, mas principalmente pelos estudantes. As principais dificuldades dos docentes são as tecnologias levadas para a sala de aula pelos alunos, seja por meio dos *smartphones*¹, seja por meio das conversas paralelas sobre assuntos relacionados à própria tecnologia. São burburinhos, saída constante de sala e um desinteresse recorrente pela matéria. Esta conjuntura presente no ambiente escolar faz com que os discentes tenham que “decorar” (VILLALTA, 1993, p.226) a disciplina em vez de aprender e relacioná-la com suas realidades.

Paulo Freire (1996) aponta as tecnologias, acompanhado do envolvimento do professor para com esse aluno, como um modo de pensamento certo no processo pedagógico, onde consequentemente há uma mudança de transferência da educação, que se transforma em uma troca de conhecimento, onde há a verdadeira autonomia do aluno.

As ferramentas oferecidas pela tecnologia servem como aliadas no processo de aprendizagem dos alunos, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental. A pesquisa realizada neste trabalho aponta as vantagens dos avanços tecnológicos no meio da educação, mas principalmente no ensino de História. As TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação estão alcançando adeptos nas redes públicas e privadas se mostrando eficientes e amigáveis com seus utilizadores.

O método ativo é um processo no qual o professor perde o papel de protagonista da educação e o passa para o aluno, que terá que ir em busca do conhecimento sem depender totalmente do pensamento do educador. A intenção é tornar o estudante o personagem principal no ambiente escolar e fazê-lo pensar por si próprio. Para Thales Hannas (2017) as vantagens dos métodos ativos são vastas, entre elas se destacam alunos “mais motivados” e que há “uma maior participação na sala de aula” (HANNAS, *et al.*, 2017, p.18).

2 METODOLOGIA

Os métodos ativos e o ensino de história foram nossos objetos de pesquisa com a participação dos alunos e dos professores em duas instituições na cidade de Manhuaçu-MG: Colégio Objetivo e Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho. O presente trabalho foi de intervenção, classificado em duas partes, na classificação formal e na empírica social, como indica Antônio Carlos Gil (GIL, 2014, p. 3).

As duas estão bem relacionadas pois a primeira parte é feita com dados estatísticos do questionário sobre o uso e satisfação dos alunos e professores com a tecnologia, e na segunda parte é utilizada a classificação empírica social voltada para a História e sua relação com os indivíduos, surgindo assim uma pesquisa de História com aplicabilidade no uso de métodos ativos. Utilizamos o experimento como técnica de investigação para contribuir positivamente com a ciência, com a tecnologia e com a educação, pois foi esta a forma mais operada na extração dos dados que concluíram a pesquisa (GIL, 2014, p. 5).

Para chegar aos objetivos propostos nesse estudo e por abranger dois objetos atuais e modernos, utilizamos a pesquisa exploratória pois, como evidencia Janete Bertucci, “É preciso que a pesquisa explore, (daí o termo, exploratória) um tema, de forma inovadora e criativa [...]” (BERTUCCI, 2009, p. 49). Parte da pesquisa, que tem por objetivo mostrar hipóteses e levantar dados estatísticos (BERTUCCI, 2009, p. 50), com aplicação de questionários e de métodos como o Peer Instruction e júri simulado, executados nas turmas dos nonos anos do PIBID na Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, na cidade de Manhuaçu-MG, foi explicativa.

Já para a análise dos nossos dados, adotamos o estudo quantitativo, que visa revelar a eficácia e a aceitação, pelos alunos, do uso de métodos ativos (TICs) no ensino, (BERTUCCI, 2009,

¹ Smartphone é um telefone inteligente (GONÇALVES e SILVA, 2014), transbordando suas formas de uso, podendo fazer uma ligação por voz ou também por vídeo. Engloba diversas tecnologias que um celular convencional não pode ter.

p. 76) gerando posteriormente um gráfico. Demais fontes documentais foram introduzidas no trabalho ao longo do cronograma (GIL, 2014, p. 148).

Sabemos que a História passou por longos períodos de adaptações até ser palco de debates e se tornar linha de influência para grandes pensadores como Marc Bloch e Lucien Febvre (CARDOSO; BRIGNOLI, p. 23 e 24). Sua evolução contribuiu com críticas construtivas à sociedade e novas historiografias foram surgindo, prova disso são as problemáticas no livro *A escrita da História*, de Peter Burke, Marc Bloch com *Apologia da História*, José de Arruda com seu livro *Historiografia – Teoria e Prática*, entre tantos outros.

O ensino de história foi o campo historiográfico relacionado no vigente trabalho. Circe Bittencourt (2004) faz várias propostas para que a História seja atraente, intuitiva, analisada e bem administrada em sala de aula. A autora também auxilia os docentes a trabalharem o senso crítico dos alunos e define novos objetivos para o ensino desde formas didáticas, utilização das salas de aula, meios de socialização, e formas de democracias.

O saber histórico na sala de aula de Bittencourt (2004) é um material de auxílio que abrange os métodos ativos como alternativas para um ensino diferente, atualizado e condizente com a realidade dos alunos. A transposição didática exemplificada na obra da autora é um dos maiores desafios da educação, já que há professores que tem muito saber acadêmico, mas não conseguem ter uma relação com o estudante ou fazer este aluno ter “condições de participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHMIDT, 2004, p. 59).

Os métodos ativos são formas já testadas em algumas escolas, pouco documentadas em relação a outros tipos de trabalhos e que foram aplicadas nas instituições de ensino de Manhuaçu para chegarmos a um resultado que aproxime docentes e estudantes no mesmo contexto educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 OS PERFIS DO ENSINO NO BRASIL (MODELOS TRADICIONAIS)

A trajetória do ensino no Brasil vem de um sistema patriarcal, positivista e controlado pelos governantes em cada período da história do país. Para se ter uma ideia geral dos processos pedagógicos da educação, compreenderemos o que cada época passava e demonstraremos as evoluções em cada momento histórico.

Durante o período colonial, utilizou-se o modelo chamado ensino jesuítico, pois o contexto daquela sociedade era oriundo de uma organização político-religiosa, um acordo de dominação entre o rei de Portugal em companhia do papado para com a população². Além disso, na Europa, a reforma protestante era uma ameaça à doutrina da Igreja.

Tal como qualquer renascentista ou pensador moderno a preocupação dos jesuítas era com uma política educacional transformadora. [...] E é com essas ideias que eles acreditam na superação do homem primitivo, com poucas exigências físicas, intelectuais e religiosas, para um ser capaz de produzir a sua existência sobre outra forma de organização social. (RAYMUNDO, 1998, p. 3)

Os colonos chegam às novas terras e se deparam com os mais diversos grupos sociais, definidos por Boris Fausto como “nações” (FAUSTO, 2009, p. 38). O grau de qualidade atribuído pelos colonos a esses povos se dava pela resistência de cada um deles no momento da catequização. A educação exercida pelos jesuítas foi o meio de manter os nativos perto de Deus e ensinar-lhes a moralidade religiosa proveniente da Europa.

O ensinamento evangelizador foi criado para os curumins pertencentes às terras e a educação elementar foi ainda estendida para os filhos dos colonos, mas o ensino superior e de formação técnica era exclusividade dos filhos de aristocratas. Paulo Ribeiro ainda esclarece que o conhecimento era muito restrito às “mulheres e os filhos primogênitos” (RIBEIRO, 1993, p. 15). Mary del Priore (2011) também garante que a função voltada para o gênero feminino era cuidar da casa e dos filhos (PRIORE, 2011).

Basicamente, a Companhia de Jesus usou de seus artifícios para educar os indígenas e assegurar a sua conversão, pois precisavam de sacerdotes na Igreja, tinham uma obrigação com os filhos dos colonos e necessitavam letrar pessoas para ocupar cargos que exigissem leitura e escrita. Diferentemente do estilo de ensino colonial, Otaíza Romanelli reconhece que, no Império, a educação foi muito mais técnica e voltada ao trabalho.

² Nesse sentido, a população existente na colônia era inicialmente indígena (FAUSTO, 2009. p.38).

Como lembra Maria Ribeiro, durante as guerras napoleônicas³, D. João VI se viu obrigado a fugir do combate com sua família e acabou se refugiando na colônia (RIBEIRO, 2010, p. 25). Como o lugar não tinha nenhuma organização administrativa como a de Portugal, quando as terras coloniais se transformaram em sede de Portugal, o rei mudou toda estrutura governamental do país e modificou também o ensino.

Maria Ribeiro constata ainda que a educação se reformulou e formou os indivíduos para cargos militares e de níveis intelectuais, tudo para se chegar o mais próximo possível do que existia em Portugal. Para isso foram criadas medidas como: Imprensa Régia, Biblioteca Pública, Jardim Botânico do Rio e Museu. Além disso, vários artistas e profissionais foram contratados pela coroa portuguesa (RIBEIRO, 2010, p. 26).

A principal mudança do ensino colonial para o imperial, afirma Paulo Ribeiro (1993), foi a ruptura com a Igreja e com as estratégias jesuítas, visto que o contexto social do país havia mudado, por ter a colônia se tornado a nova metrópole portuguesa. A instrução educacional era, então, voltada para a formação profissional e intelectual, como valida Maria Ribeiro (2010).

No fim do império, já se pensava em uma estratégia diferente para que se disseminasse o conhecimento para as demais classes da sociedade brasileira. Maria Aranha denota que as pessoas foram influenciadas, “pelas ideias europeias e norte-americanas” (ARANHA, 2006, p. 230), a questionar o sentido da educação no Brasil, porém não obtiveram êxito em suas indagações.

Durante a transição para a República, ocorreram eventos importantes que deram novos sentidos de consciência para se pensar a educação e a pedagogia no país. Isto não acontecia anteriormente, pois a educação era positivista, patriarcal e voltada, principalmente, para formações técnicas:

[...] no último quartel do século XIX ocorreram diversas mudanças significativas no Brasil: surto industrial, fortalecimento da burguesia urbano-industrial, aceleração da política imigratória, abolição da escravidão e por fim a queda da monarquia e a proclamação da República. (ARANHA, 2006, p. 230)

Maria Aranha (ARANHA, 2006, p. 231), Otaíza Romanelli (ROMANELLI, 2012, p. 65), Maria Ribeiro (RIBEIRO, 2010, p. 74) e Paulo Ribeiro (RIBEIRO, 1993, p. 20) todos concordam e afirmam que o ensino no período republicano foi defendido para ser gratuito, laico e público.

A própria questão da imigração, desenvolvida pela propaganda da Consolidação das Leis do Trabalho pelo governo de Getúlio Vargas, afirma Jorge Ferreira (FERREIRA, 2003), transformou as aspirações desses novos habitantes da cidade por conhecimento e outros direitos. Boris Fausto ainda sustenta que desde 1920 as tentativas para mudança na educação eram estimadas pelos políticos para criação de uma classe mais elitizada. O sistema de ensino partia “principalmente do centro para a periferia” (FAUSTO, 2009, p. 337).

Boris Fausto (2009) garante também que, durante todo período da política de Vargas, a educação era defendida de diversos ângulos e por diversas camadas sociais. Os políticos insistiam em uma educação destinada às pesquisas, a Igreja persistia num modelo educacional cristão tanto para escolas privadas quanto públicas, mas com metodologia aplicada segundo o sexo⁴, e os educadores fundaram o modelo escolanovista⁵, que defendia uma escola igualitária e pública.

3.2 A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO

O historiador e a informática estão juntos há alguns anos, porém não foi sempre assim: “o uso de computadores envolvia um número muito restrito de historiadores em atividades” (FIGUEREDO, 2006, p.419).

Na introdução deste trabalho, identificamos muitas facetas do papel do professor e hoje nos deparamos com um problema que Elza Nadai relembra com citação⁶ de quase um século atrás, mas que é muito atual:

³ As guerras napoleônicas foram conflitos armados (século XIX) provocados por Napoleão Bonaparte em busca de conquistas territoriais por toda Europa.

⁴ A Igreja Católica sustentava a aplicação da educação de forma diferente para meninas e meninos, pois cada um teria ocupações distintas na sociedade.

⁵ Escola nova ou escolanovista foi um modelo escolar europeu, copiado por educadores no Brasil em 1933, onde a escola deveria ter um padrão: ensino igualitário e principalmente gratuito.

⁶ Citação retirada de um livro de Murilo Mendes intitulado **A História no Curso Secundário**. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem ou decorando o mínimo de conhecimentos que o “ponto” exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa [...] (MENDES *apud* NADAI, p. 143)

Tal fato, recordado por Nadai (1993), é semelhante ao estudo de Luiz Villalta (1993), já que ambos chegam à conclusão de que a indisciplina e a insensibilidade recorrentes na sala de aula merecem atenção e precisam ser trabalhadas pelos docentes.

Que professor nunca percebeu o aluno dormindo, conversando ou até mesmo matando aula dentro dos corredores das instituições para fugir do ensinamento metódico e maçante? Este fato ainda é presente, e para minimizar esses sentimentos de esgotamento nos alunos e nos docentes pode-se recorrer a alguns métodos atraentes e muito funcionais, que são propostos por Vera Candau (2011) como um “esforço coletivo de repensar a didática” (CANDAU, 2011, p. 13).

O uso das tecnologias atuais aproxima os professores dos alunos e é feito em algumas escolas espalhadas pelo Brasil. Eduardo Chaves o destaca como uma técnica que torna a comunicação facilitada, entretanto o autor não ignora outros materiais tradicionais na educação, como os livros, quadro e giz, mas inclui esses meios à tecnologia (CHAVES, 1999).

Na Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, em Manhuaçu, Minas Gerais, entre as turmas do 9º ano, há o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde os licenciandos em História da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (FACIG) participam de atividades para desenvolver a aprendizagem dos alunos e acumular experiência didática. As tarefas desenvolvidas na escola têm o objetivo de “inserir os futuros professores no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar [...]” (CAPES, 2008).

Os métodos ativos são um diferencial para executar as tarefas do PIBID e ganham reconhecimento dos estudantes na escola por envolver a tecnologia e didáticas mais informais.

As tecnologias podem ser estratificadas de várias maneiras e uma delas é o método ativo que está ligado às TICs. Eduardo Chaves ressalta que este método pode ter uma ampla usabilidade, tanto para transmitir informação quando para organizar e integrar ideias (CHAVES, 1999). A aprendizagem mediada é um formato encontrado nos cursos à distância, e é uma alternativa para se ensinar conteúdo sem a presença física de um professor que ganhou muitos adeptos recentemente.

As instituições Universidade Anhembí Morumbi, Unopar (Universidade Norte do Paraná), Faculdade Araguaia, Facig (Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu), Unip (Universidade Paulista) e Estácio (Universidade Estácio de Sá) utilizam algum tipo de tecnologia para a disseminação de conhecimento. A Facig, na cidade de Manhuaçu, em Minas Gerais, é uma instituição adepta das TICs desde o ano de 2012. Thales Hannas (2017) certifica que a faculdade estava preocupada com a “motivação verdadeira dos alunos” (HANNAS *et al.*, 2017, p.21)

Para Eduardo Chaves, a aplicação dessas tecnologias ajuda a enriquecer o ambiente com várias “possibilidades de aprendizagem” (CHAVES, 1999, p. 33). As principais maneiras do emprego da tecnologia na educação são em apoio no ensino a distância, na autoaprendizagem e também, não menos importante, no ensino presencial, que é o objetivo central da nossa exploração.

3.3 MÉTODOS ATIVOS

Abordaremos neste tópico as mais variadas ferramentas para a disseminação do conhecimento, mas para isto precisamos compreender o mínimo do que um aluno e um docente passam atualmente no processo didático. Marli André e Zélia Mediano analisam o cotidiano de uma sala de aula onde a figura do professor é fundamental para o aprendizado e ao mesmo tempo amedrontadora:

As observações mostraram que, de modo geral, a disciplina de sala de aula estava centrada na figura da professora que definia as regras e se tornava a única responsável pelo seu controle. A participação das crianças neste processo parecia não ser nem estimulada nem tampouco cogitada. Talvez isso explique por que quando entrevistadas todas as professoras declararam não ter problemas na disciplina. Uma delas chegou mesmo a dizer: Os únicos problemas são os normais – cala a boca e senta

A citação demonstra como os alunos ficam presos a um processo de aprendizagem positivista. Sem o desenvolvimento de críticas e demais raciocínios, eles precisam ser amparados o tempo todo pelo docente. O ideal seria que o processo nesse ambiente fosse feito de forma conjunta e não apenas partisse do professor (ANDRÉ; MEDIANO, 2011). As metodologias ativas são formas de aprendizagem baseadas, muitas vezes, em problematização, que podem ser denominadas ABP – Aprendizado Baseado em Problemas –, desenvolvendo críticas autônomas dos alunos, reflexões e o ensino-aprendizagem, onde os discentes valorizam o “aprender a aprender” (MARIN *et al.*, 2010, p. 14). Os métodos ativos são apontados como “fortaleza” (Marin *et al.*, 2010, p.160) para muitos estudantes⁷ porque são efetivados em realidades, estimulando e motivando o aprendiz.

O respeito entre os indivíduos, o trabalho em grupo e a exposição de ideias são outros benefícios das TICs. Paulo Freire, em seu trabalho “Educação como prática da liberdade”, defendia uma educação mais humana, que aproximasse as pessoas e as fizesse refletir, uma “educação que as colocasse numa postura de autorreflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 1967, p. 36). As metodologias ativas conseguem atender as demandas da educação sugeridas por Paulo Freire (1967) e ganham a confiança de instituições em todo país.

Existem muitas variedades de métodos ativos e cada uma pode ser aplicada de uma maneira diferente e que fica critério do professor. Por haver tantos estilos e objetivos diversos para cada didática e para cada disciplina, selecionamos as que mais se inserem no campo da história como por exemplo o *peer instruction*, o uso de recurso audiovisual e o júri simulado.

3.4 PEER INSTRUCTION

O *Peer Instruction* é uma metodologia criada em Harvard pelo professor de física Eric Mazur. O método consiste em uma aprendizagem em pares no estilo digital, entretanto nada impede sua reestruturação para a utilização manual, promovendo a interação em sala de aula. Seu fundamento está ligado a resultados com a força de vontade e interesse de participação do aluno.

É uma maneira prática de absorver resultados, ganhar tempo, reforçar o trabalho em equipe e entrar em discussão com o que foi pedido previamente através da tecnologia. Os *clickers* são dispositivos digitais que, ligados ao computador, fazem essa ponte de informações e repassam os dados gerando uma estatística ao docente. Essa metodologia ativa tem a dinâmica de trabalho em grupo, estudo prévio e um *feedback* constante do assunto proposto pelo professor (HANNAS *et al.*, 2017, p.80).

O que o diferencia de outras TICs é o melhor aproveitamento do tempo nas aulas, e também o trabalho em equipe que o método oferece:

Segundo Gonçalves, Arpetti e Baranauskas (2014), os principais objetivos da metodologia criada por Mazur são: aproveitar melhor o tempo em sala de aula pelos professores e os estudantes; ajudar o aluno a organizar melhor o tempo fora da sala de aula para maximizar o aprendizado; criar e manter um espírito de equipe entre os professores e alunos em função de um objetivo em comum, que é a construção do conhecimento [...] (HANNAS *et al.*, 2017, p.82)

Para o cumprimento do método é necessário que o professor tenha ministrado a matéria com antecedência, feito as perguntas de múltiplas escolhas referentes ao tema ou à atividade, possua as alternativas de respostas e gere uma cartilha de opções de respostas para os alunos participarem da análise. Por fim, o professor pode gerar o gráfico de envolvimento, participação e resultados tanto por meio informatizado quanto por meio manual. As retenções de informações, para Manzur, sobem até 60% quando comparadas ao método tradicional (PINTO *et al.*, 2012, p.80).

Esse método tem uma problemática que também o difere de outros. O *peer*

instruction

necessita de um tempo maior para ser realizado, pois precisa de discussão e explanação que ficaram

⁷ Alunos do curso de medicina pela pesquisa intitulada “Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem” **Revista brasileira de educação médica**.

restritos ao tempo de uma aula normal na rede pública (PINTO *et al.*, 2012, p.84). Contudo, o método ativo é bem atraente e desperta o interesse do aluno pela matéria de história “configurando-se o processo de aprendizagem significativa” (PINTO *et al.*, 2012, p.86)

3.5 USO DE AUDIOVISUAIS COMO INSTRUMENTO AUXILIAR

A informática e os diversos meios digitais são consequências do avanço do capitalismo e da tecnologia. Todas as esferas da sociedade se adaptaram aos processos da tecnologia e a comunidade exige também a renovação do ensino.

É compreensível que os docentes não sejam habituados às TICs, já que no mercado da educação é possível encontrar vários profissionais que usam pouco ou nenhum meio tecnológico, resumindo aos celulares sua única fonte digital. Isso ocorre porque muitos professores foram “formados para ministrar um ensino baseado em técnicas pedagógicas, conteúdos e materiais convencionais” (SERAFIN; SOUZA, 2008, p.27). Outro confronto está nas instituições públicas que se restringem ao videocassete ou DVD e uma televisão guardadas no fundo de uma sala inutilizada.

Para José Morán (2015), os métodos tradicionais podem ocorrer quando há uma limitação do acesso à informação, porém uma escola padronizada e que faz avaliações de seus alunos de forma única acaba ignorando que os alunos são indivíduos compostos por vidas sociais e competências distintas um dos outros.

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (MORÁN, 2015, p.16)

Geralmente, estas escolas, que possuem materiais guardados, podem fazer uso das ferramentas existentes em suas dependências. José Morán esclarece que os métodos ativos são muito mais que um instrumento digital; são, na verdade, o uso do espaço físico nas instituições para ensinar os alunos e para que eles aprendam em seus próprios ritmos. Uma aula com método ativo pode ocorrer por meio de jogos simples, filmes, documentários, entre outros. A definição de método ativo para José Morán é: “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais” (MORÁN, 2015, p.19). É a interdisciplinaridade entre as matérias e a valorização desse aluno como um estudante proativo com capacidade de produzir pensamentos e soluções críticas para as atividades nos colégios

Darcy Viglus entende que os filmes podem ser utilizados pelos professores de História como fontes documentais, como agregadores de valores e também para entendimento amplo sobre certos assuntos pelos alunos. O autor define também que o cinema na sala de aula é “capaz de envolver várias disciplinas e conteúdos pragmáticos num mesmo momento” (VIGLUS, s/d, p. 6). As obras cinematográficas proporcionam experiências significativas e também reúnem os estudantes e os docentes em uma mesma realidade.

Maria Lúcia Serafim e Robson Souza (2008) defendem o uso de audiovisuais para propiciar motivações e uma aprendizagem diferenciada nos alunos. O docente pode aproveitar a tecnologia para transformar o conhecimento, porém os professores não necessitam exclusivamente delas, e um ambiente diferente pode ajudar esse aprendizado:

Assim, entende-se que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino. (SERAFIN; SOUSA, 2008, p.25)

Os filmes são boas alternativas para sanar “um dos problemas mais debatidos” (SERAFIN; SOUZA, 2008, p.25) pelos alunos: o distanciamento entre eles e os

professores, haja vista que é necessário um espaço de comunicação entre a cultura desse aluno e a cultura do docente. Para que a instituição consiga obter êxito em seus objetivos educacionais, os docentes precisam estar dispostos a agir de maneira diferente da convencional, afirmam Maria Lucia Serafim e Robson Souza, mesmo que

o preparo desses professores para o uso das mídias seja ainda “insipiente” (SERAFIN; SOUZA, 2008, p.27).

A seguir estão colocados os principais pontos positivos⁸ no uso de audiovisuais no ensino de história:

- Ampliação das habilidades cognitivas;
- Possibilidade de extensão da memória;
- Democratização de espaços e ferramentas;
- Grande poder pedagógico;
- Colaborar na construção do conhecimento histórico;

Pontos negativos podem variar entre não haver filmes atuais para as aparelhagens antigas nas escolas, não haver também materiais digitais presentes dentro do ambiente escolar e até mesmo o uso de alguns temas nos filmes ou documentários que causam sonolência nos alunos, despertando assim o desinteresse pelo método.

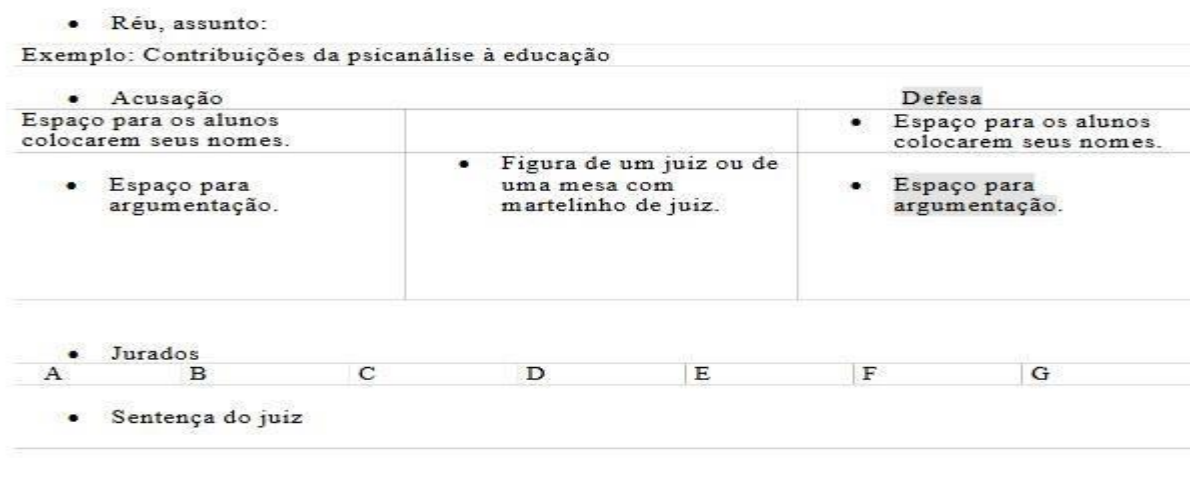
3.6 JÚRI SIMULADO

A disciplina de história relata, na maior parte da carga horária, assuntos problemáticos que envolvem políticas e rebeliões ao longo dos avanços das sociedades. Alunos aprendem sobre os contextos das matérias relatadas na disciplina onde, geralmente, comentam sobre os fatos chegando a formar opiniões e envolvendo o resto da sala.

O júri simulado é uma possibilidade para o melhor aproveitamento das aulas com o engajamento da turma e “fazer com que os alunos reflitam filosófica e cientificamente a respeito de temas que demandam uma análise teórica maior” (HANNAS *et al.*, 2017, p. 35). Este método visa simular um tribunal no qual a turma dividirá as funções do judiciário – como por exemplo: o juiz, o promotor, o réu, as testemunhas e o advogado –, analisará o problema e consequentemente julgará a questão em voga. O estudo do caso é para gerar uma polêmica e desenvolver, pelos fatos estudados, a habilidade dos alunos na matéria, “auxiliando no processo de construção e desconstrução de conceitos” (HANNAS *et al.*, 2017, p. 34). Podem ser utilizados temas como nazismo, guerra fria, monarquia, república, escravidão, etc.

Este método é utilizado por algumas faculdades e escolas para interação em grupo, desenvolvimento de argumentação e cooperação (REAL; MENEZES, 2007). Ele pode ser compreendido no pequeno esquema de aplicação:

Figura 1: Estrutura do Júri



Fonte: Retirado do artigo dos autores Luciane Real e Crediné Menezes.

Para Luciane Real e Crediné Menezes (2007), o júri simulado por meio da interação pode melhorar a capacidade cognitiva dos alunos:

⁸ No artigo de Maria Lúcia Serafim e Robson Souza, estes se encontram nas páginas 22, 24, 25, 27 e 31 e, no de Darcy Viglus, na página 5.

A interação em grupo enriquece o trabalho, pois cada um pode contribuir de maneira criativa e solidária para a realização de um projeto coletivo que, por sua vez, enriquece o pensamento e as relações entre os participantes. No trabalho em grupo, os alunos são encorajados a considerar os pontos de vista diferentes dos seus, dentro de uma perspectiva de cooperação, de troca de ideias, de argumentos, de conhecimentos, de experiências. Em outras palavras, estamos trabalhando com o afetivo que envolve o trabalho cognitivo. (REAL, MENEZES, 2007, p.101)

As aulas de história são compostas por muitos temas distintos durante todo ano letivo, com a carga horária limitada. Por isso, Tales Hannas (2017) articula que o método necessita de um planejamento prévio por parte dos docentes para aplicação, pois demanda mais tempo que as outras atividades citadas anteriormente.

4 ANÁLISES DE DADOS

Aplicamos um questionário⁹ nas instituições Colégio América e Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, ambas situadas na cidade de Manhuaçu, Minas Gerais. O questionário foi respondido por 104 alunos, em duas salas dos primeiros anos do ensino médio nas duas escolas. Encontra-se abaixo a tabela com os dados coletados:

Escolas	Gênero Feminino	Gênero Masculino	Idade entre 14 e 15	Idade acima de 16	Não quiseram responder alguma dessas perguntas	Total de alunos	Total %
E.E. Maria de Lucca Pinto Coelho	29	23	26	30	4	56	53,8%
Colégio América	33	14	44	4	1	48	46,2%

O objetivo da obtenção dos dados é entender como o aluno se relaciona na sala de aula com o professor, com a matéria de história, como ele se enxerga dentro do ambiente escolar e, principalmente, analisar a aceitação dos discentes com as tecnologias e novas abordagens didáticas. É possível observar, de início, a discrepância entre as duas instituições, pois o mesmo questionário foi aplicado nas duas escolas e houve diferenças consideráveis. 53,8% dos alunos que responderam a pesquisa eram da escola pública. Dos alunos com a faixa etária acima de 16 anos, 88% também são da rede pública de ensino. Até mesmo as respostas sobre o gênero foram deixadas de lado pelos alunos da escola estadual.

Questionados sobre a satisfação em relação à matéria de história, vide gráfico 1, os alunos da escola estadual representaram maior porcentagem, totalizando 35% contra 27% do particular. Tal fato pode ter ocorrido pela afeição dos discentes pelo professor de história. Menos de 5% de todos os alunos registraram não gostar da disciplina, o que podemos considerar um bom índice.

⁹ Questionário aplicado nos dias 17 e 19 de maio de 2017.

"Na verdade eu quase não me lembro dos assuntos de história que foram estudados nas séries anteriores."

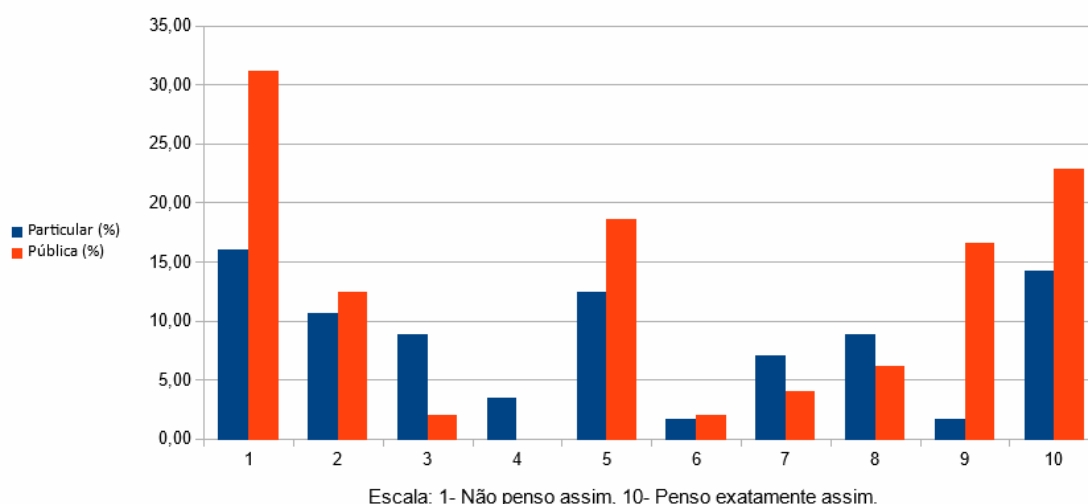


Gráfico 1

A relação dos alunos com a afirmação¹⁰ "Na verdade eu quase não me lembro dos assuntos de História que foram estudados nas séries anteriores", haja vista que muitos alunos saem de uma série para outra sem aprender os conteúdos, resumindo suas aprendizagens a breves memorizações. A afirmação ficou balanceada no total de respostas entre escala 1 e 10. Novamente, há uma divergência entre as escolas pública e privada: na escala 1 a afirmação não corresponde à realidade dos alunos da escola estadual, que é o dobro da porcentagem dos alunos da instituição particular. É notável que os estudantes do colégio privado estão mais divididos: 16% que não afirmam a frase contra 14% que concordam com ela.

Sobre a afirmação de melhor aprendizado com recursos didáticos diferentes utilizados pelos docentes – gráfico 2 –, grande parte dos estudantes marcaram a escala 10 para concordar com a frase. Diferentemente do ensino privado, os alunos da escola estadual carecem de um método inovador e atraente, afinal eles já carregam o fardo de serem deixados de lado pelas assistências governamentais e, algumas vezes, pelos próprios professores. 45% das respostas eram de escola pública e 33% de particular.

"Consigo aprender mais quando o (a) docente usa outros meios/recursos didáticos para explicar a matéria."

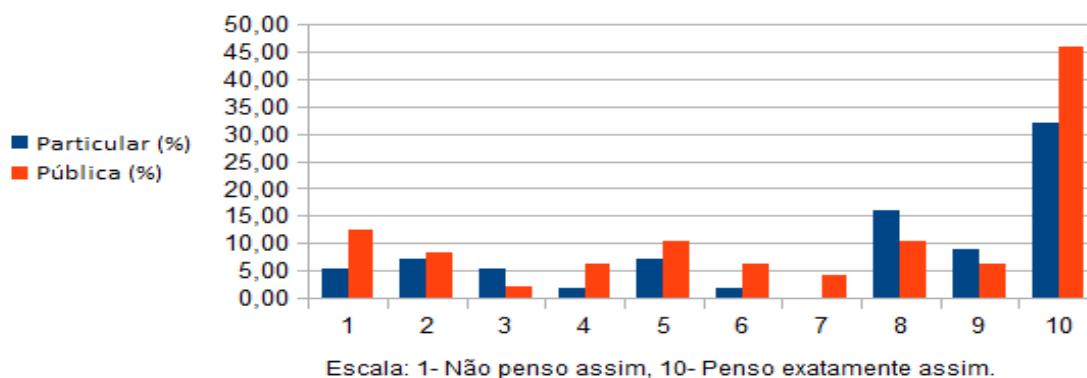


Gráfico 2

¹⁰ Demais dados do questionário é possível acessar em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeRgPdo_4r-ze_77txamNGgBw-orTc-FeQXLsUkYKxXhz-

Quanto à assertiva "Considero o uso de áudio visual importante para a matéria de história", obtivemos um resultado total de 49,5% em que os alunos pensavam exatamente assim na escala 10, uma quantidade importante para a aplicação desse método ativo nas aulas de história. A última pergunta do questionário era para que os estudantes selecionassem, em uma lista de recursos didáticos, os que mais gostariam que fossem utilizados em aula, e 60, 2% optaram pelo uso de filmes.

5 CONCLUSÃO

A disciplina de história é composta por muitos temas e se faz necessário um período longo para sanar os planejamentos de aula durante todo o ano, isto faz com que as aulas sejam expositivas e tenham um único lugar de fala, que é o do docente, e muitas informações acabam não sendo absorvidas com crítica por estes estudantes. Analisando Paulo Freire, os métodos ativos dão autonomia e liberdade para os alunos, e os professores mostram um respeito para com os outros saberes que os discentes podem oferecer para o ambiente na sala de aula.

Há algumas dificuldades para aplicação dos recursos didáticos. A primeira é o fato de que na escola pública não há tanta tecnologia, seja pela falta de itens para a atividade, seja pelo fato de que os professores não dominam o uso de tais aparelhos. O ensino público também carrega o estigma de ser mais atrasado, de não ser levado à sério pelo corpo escolar – professores, diretores, alunos, pais, nem mesmo pela comunidade –, e o ensino piora pela falta de credibilidade e vontade dos docentes, devido ao descaso do Estado com esta instituição.

Os próprios métodos ativos têm também seus problemas, como a demanda de tempo para sua execução, estudo e organização da sala feitos com antecedência, etc.

A enquête foi importante para a realização desta pesquisa porque expressou o que a maioria dos alunos tinha vontade de dizer. Eles buscam curiosidades, explorar fisicamente a instituição escolar e criar consciência sobre o mundo, e a disciplina de história tem grandes chances de transformar os desejos dos alunos em realidade, principalmente por meio dos filmes.

Paulo Freire foi um autor à frente de seu tempo e com sua sabedoria nos fez entender que o professor ensina o aluno a ser crítico para ele escolher seu próprio caminho, que o espaço escolar é importante, e que a preocupação do professor em levar algo novo para seus alunos é um gesto nobre e que faz diferença: "Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo." (FREIRE, 1996, p 19).

6 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A.; MEDIANO, Z. D. "O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental". In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 179–192.
- ARANHA, M. L. De A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BERTUCCI, J. L. De **O. Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos: ênfase na elaboração de TCC de pós graduação Lato Sensu**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H. P. **Os métodos da história**. Tradução de João MAIA. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, [s.d.].
- CAPES, Fundação. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 21 maio 2017.
- HANNAS, Anandy Kassis de Faria Alvim et al. **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO: manual de aplicação**. Belo Horizonte: 3i Editora, 2017.
- REAL, Luciane M. Corte; MENEZES, Crediné Silva De. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. In: MENEZES, Crediné Silva De; CARVALHO,

a Distância: Estudos e Recursos para Formação de Professores. [S.l.]: Ricardo Lenz Editor, 2007. Disponível em: <<http://arquiteturaspedagogicas4.pbworks.com/f/EAD%20UFRGS%20completo.pdf>>.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de educação**, 1999. 7. v. 3, p. 29 a 43.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA, J. **O Brasil republicano**. [S.l.]: EDUSC, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: EDITORA PAZ E TERRA S/A, 1996.

GIL, A. **Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

HANNAS, A. K. De F. A. *et al.* **Metodologias ativas no ensino: manual de aplicação**. Belo Horizonte: 3i Editora, 2017.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, 2010. n. 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1>>.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas. Coleções mídias contemporâneas**, 2015. v. 2, p. 15 a 32.

NADAI, E. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, set. 92/ago. 93. v. 13, n. 25//26, p. 143 a 162.

PRIORE, M. Del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

RAYMUNDO, G. M. C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1998. Dissertação de mestrado.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paideia, 1993. n. 4, p. 15 a 30.

ROMANELLI, O. De O. **História da educação no Brasil**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHMIDT, M. A. "A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula". In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VIGLUS, D. **O filme na sala de aula: um aprendizado prazeroso**. [s.d.]. p. 1 a 22.

VILLALTA, L. C. **Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva**. Revista brasileira de história, [s.d.]. v. 13, n. 25/26, p. 223 a 232.