

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

Carlos Eduardo Cossetin Glufke

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: SALA DE
AULA INVERTIDA APLICADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA
MARISTA DE SANTA MARIA - RS.**

Santa Maria, RS
2019



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CARLOS EDUARDO COSSETTIN GLUFKE

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE
HISTÓRIA: SALA DE AULA INVERTIDA APLICADA
NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA MARISTA DE
SANTA MARIA - RS.**

Universidade Federal de Santa Maria
2019



Carlos Eduardo Cossetin Glufke

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: SALA DE AULA
INVERTIDA APLICADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA MARISTA DE SANTA
MARIA - RS.**

Dissertação apresentada ao curso
Mestrado Profissional em Ensino de
História, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Iran Ribeiro

Santa Maria, RS, Brasil
2019

GLUFKE, Carlos Eduardo Cossettin
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: SALA DE
AULA INVERTIDA APLICADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA MARISTA
DE SANTA MARIA - RS. / Carlos Eduardo Cossettin GLUFKE.-
2019.

126 p.; 30 cm

Orientador: José Iran Ribeiro
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
História em Rede Nacional, RS, 2019

1. PROFHISTORIA 2. Sala de aula invertida 3. Ensino
de História 4. Educação marista I. Ribeiro, José Iran II.
Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Carlos Eduardo Cossetin Glufke**

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: SALA DE AULA
INVERTIDA APLICADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA MARISTA DE SANTA
MARIA - RS.**

Dissertação apresentada ao curso
Mestrado Profissional em Ensino de
História, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Aprovado em 15 de janeiro de 2019:

José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Dra. (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

José Martinho Rodrigues Remedi, Dr. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2019.

DEDICATÓRIA

A minha família, minha esposa Rafaela, meu filho Heitor e minha filha Helena, esse trabalho não seria possível sem a compreensão de vocês pelo tempo dedicado a ele. Dedico também a minha mãe Fátima, professora de História durante anos que me fez gostar dessa profissão que tantas alegrias me trouxe.

AGRADECIMENTOS

A concretização desse trabalho não seria possível sem a participação de pessoas e instituições que contribuíram para ele, sendo assim:

- Meu orientador, Prof^o Dr. José Iran Ribeiro, muito obrigado pelos caminhos indicados, pelos desafios propostos, pela dedicação séria, atenta e pontual. Muito obrigado pelos conselhos e indicações, assim como pelas chamadas de atenção. Sua dedicação e compromisso serve de exemplo. O senhor sabe muito bem que sem a sua presença esse trabalho não seria concluído.
- Minha esposa Rafaela Pinheiro Garrido pelos momentos em que me ausentei a fim de realizar esse trabalho, assim como o exemplo de trabalho, dedicação e garra frente as adversidades da vida, meu eterno amor.
- Meu filho Heitor Garrido Glufke, por entender que o pai não poderia estar todos os momentos ao teu lado em virtude da necessidade de tempo e esforço dedicado a esse trabalho. O pai te ama demais!
- Minha filha Helena Garrido Glufke, por tornar os meus dias mais cor de rosa mesmo nos momentos complicados apresentados ao longo desse percurso.
- Meus pais, Fátima Therezinha Cossetin Glufke e Irineu Glufke por sempre estarem ao meu lado, nos momentos bons e ruins.
- Ao Colégio Marista Santa Maria, sua direção, coordenações e colegas de trabalho, pelo cuidado, pelos momentos de formação e pelas conversas.
- A Universidade Federal de Santa Maria não apenas pela formação de qualidade realizada anos atrás, mas também pela oportunidade de poder dar continuidade aos estudos.
- Aos professores e colegas do PROFHISTÓRIA, levo cada um de vocês no coração, pelos ensinamentos, pelos debates e pelas conversas nos intervalos. Vocês me tornaram um profissional melhor.

Enfim, muito obrigado a todos que fazem parte da minha vida, sou um pouco de cada um de vocês.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta à influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

RESUMO

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: SALA DE AULA INVERTIDA APLICADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA MARISTA DE SANTA MARIA - RS.

AUTOR: Carlos Eduardo Cossetin Glufke
ORIENTADOR: José Iran Ribeiro

Este trabalho tem como objetivo ampliar a discussão a respeito da utilização de metodologias ativas no Ensino médio pela Rede Marista de Educação Básica. A sala de aula invertida é uma das possibilidades nesse sentido, pois, representa uma possibilidade de modernização do ensino e da aprendizagem, em que recursos humanos e materiais interagem para a implementação de abordagens teórico-metodológicas ativas. Acredita-se que é preciso a produção de novas metodologias e práticas relacionadas à área de ciências humanas, em específico ao componente de história. Nesta oportunidade, primeiramente, foi realizado um estudo sobre a história do ensino de história, especialmente no Brasil, relacionando-a considerando com a história do Instituto Marista, sem esquecer os documentos que norteiam a sua Educação Básica. A partir desses referenciais, se buscou elementos com o objetivo de servir de base teórica para as metodologias ativas, em específico a sala de aula invertida, para proporcionar a sua aplicação em turmas do primeiro ano do Ensino médio do Colégio Marista Santa Maria. As atividades realizadas serviram de base empírica qualitativa, especialmente, reflexões a cerca da aplicação da sala de aula invertida. O trabalho desenvolvido revelou que é possível se aplicar a metodologia ativa e que tem a capacidade de engajar os alunos nas atividades propostas, no entanto uma preparação anterior se faz necessária, não apenas por parte do professor, mas também dos alunos.

Palavras-chave: PROFHISTORIA. Sala de aula invertida. Ensino de história. Educação marista

ABSTRACT

ACTIVE METODOLOGIES IN HISTORY TEACHING: FLIPPED CLASSROOM APPLIED TO HIGH SCHOOL TEACHING AT ESCOLA MARISTA IN SANTA MARIA - RS.

AUTHOR: Carlos Eduardo Cossetin Glufke
ADVISOR: José Iran Ribeiro

This work has the objective of amplifying the discussion regarding the use of active methodologies in high school teaching by Rede Marista de Educação Básica. The flipped classroom is one possibility towards this as it represents an opportunity of modernizing the teaching and learning in which human and material resources interact to implement active theoretical methodological approaches. It is assumed that new methodologies and practices associated with the humanities are needed, especially in history teaching. In this opportunity, initially, a study about the history teaching, especially in Brazil, was conducted. This study considered the history of Instituto Marista without disregarding the documents which guide its Basic Education. These references were searched with the objective of finding a theoretical basis to apply active methodologies, especially the flipped classroom, to enable its application in first year high school cohorts from Colegio Marista in Santa Maria. The activities carried out served as a qualitative empirical basis, especially as reflections regarding the flipped classroom applications. The work carried out revealed that it is possible to apply the active methodology and that it has the capacity to engage the students in the proposed activities. Nonetheless, there is a need for previous preparation, not only from the teacher's side but also from the students' side.

Keywords: PROFHISTORIA. Flipped classroom. History teaching. Marista's education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Primeiro passo para a implementação da Sala de Aula Invertida.....	68
Figura 2 - Segundo passo para a implementação da Sala de Aula Invertida.....	69
Figura 3 - Terceiro passo para a implementação da Sala de Aula Invertida.....	70
Quadro 1 - Quadro comparativo entre método tradicional e sala de aula invertida...	72
Quadro 2 - Quadro comparativo de organização de tempo entre sala de aula tradicional e sala de aula invertida.....	75
Quadro 3 - Quadro destacando os benefícios da sala de aula invertida.....	77
Quadro 4 - Quadro destacando os desafios encontrados na sala de aula invertida..	77
Figura 4 - Pirâmide de Edgar Dale comparada às atividades para a retenção do conhecimento.....	82
Figura 5 - Experimento realizado pelo MIT a fim de medir a atividade cerebral.....	84
Figura 6 - Comparação entre atividade cerebral e percentual de retenção do conhecimento por atividade.....	85
Figura 7 - Taxonomia de Bloom relacionada ao fluxo de ações e planejamento.....	87
Figura 8 - Teia dos conteúdos nucleares selecionados para a sequência didática do primeiro trimestre no primeiro ano do Ensino médio no Colégio Marista Santa Maria	96
Figura 9 - Alunos da turma 102 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Arco e flecha.....	101
Figura 10 - Alunos da turma 102 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Arco e flecha.....	102
Figura 11 - Alunos da turma 102 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Arco e flecha.....	102
Figura 12 - Alunos da turma 101 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Cerâmica.....	103
Figura 13 - Alunos da turma 101 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Cerâmica.....	103
Figura 14 - Alunos da turma 101 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Cerâmica.....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 ENSINO DE HISTÓRIA.....	25
3 HISTÓRIA DO INSTITUTO MARISTA.....	35
4 DOCUMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO..	39
5 PROPOSTAS METODOLÓGICAS.....	61
6 SALA DE AULA INVERTIDA.....	67
7 METODOLOGIA DE TRABALHO.....	89
8 APLICAÇÃO DA PROPOSTA - Organização da sala de aula invertida para os primeiros anos do Ensino médio do Colégio Marista Santa Maria.....	95
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
10 BIBLIOGRAFIA.....	111
11 ANEXOS	
11.1 Modelo de Sequência didática aplicado para o primeiro ano do ensino médio durante o primeiro trimestre do ano letivo de 2018.....	117
11.2 Reprodução do material didático utilizado pelo primeiro ano do ensino médio do Colégio Marista Santa Maria.....	122

1. INTRODUÇÃO

Uma situação extremamente comum na Educação Básica é a insatisfação dos docentes a respeito da sua situação em sala de aula diante de uma realidade cada vez mais labiríntica e confusa, marcada pelo desinteresse discente, pela impressão de concorrência com equipamentos eletrônicos, pelas faltas existentes no que diz respeito aos materiais possíveis de serem utilizados em sala de aula, pelo desejo de uma remuneração digna, pelos enormes conjuntos de conteúdos curriculares que se deve dar conta, pelas pressões exigidas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, sempre recaindo sobre os ombros dos professores.

Diante dessa realidade – somada ao fato de que se tem uma percepção geral do distanciamento da disciplina de história para com a realidade dos alunos, até mesmo pelo fato desse componente ser identificado com um passado distante, longínquo, intocável e imutável e que em nada pode somar na formação como cidadão ou, como anseiam forças alheias aos desejos e sonhos daqueles que estão na escola – se faz necessário um caminho de mudança, de renovação e de valorização.

O Mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) se caracteriza por ser um programa de pós-graduação em Ensino de História, com o objetivo de proporcionar a continuidade na formação de professores atuantes na Educação Básica, visando o aperfeiçoamento docente. Nesse sentido, somado a uma demanda por novas estratégias, diante de uma nova realidade escolar marcada pelo processo de modernização, em que professores, estudantes, mobiliários e materiais didáticos interagem compondo processos de ensino e aprendizagem, existe a necessidade de bons caminhos de propostas teórico-metodológicas. Valer-se da utilização de metodologias ativas no ensino de história pode ser visto como um desses bons caminhos de propostas teórico-metodológicas.

Essa opção foi adotada pelo Colégio Marista Santa Maria, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, no Ensino Médio da escola a partir do ano letivo de 2017, como uma ferramenta inspirada dos desdobramentos do Projeto Educativo do Brasil Marista, assim como das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, que são os dois documentos fundamentais para a Educação Básica nas escolas da Rede Marista no Brasil.

Esse trabalho foi estruturado a partir de uma reflexão sobre o ensino de história, presente no seu capítulo 2 no qual foi realizada uma caminhada a respeito do percurso da história como componente curricular. Na sequência, no capítulo 3, se passa pelo itinerário do Instituto Marista desde as ações de seu fundador até a sua presença na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. No capítulo 4 foi feito um diálogo com os principais documentos que regem a Educação Básica na Rede Marista de Educação, sendo eles, o Projeto Educativo e as Matrizes Curriculares do Brasil Marista. No capítulo 5 foi apresentado o ponto de partida do Colégio Marista para a aplicação de metodologias ativas, a sua proposta de sequência didática, sendo essa, um roteiro de atividades realizadas pelo professor a fim de construção de um determinado conhecimento. O capítulo 6 se destaca devido ao fato de apresentar a proposta de Sala de Aula invertida, seus elementos teóricos fundamentais, como aplicá-la em sala de aula, assim como seus benefícios e dificuldades. A metodologia de trabalho esta presente no capítulo 7, como a pesquisa foi realizada, sendo a sua aplicação presente no capítulo 8, as considerações finais no capítulo 9, onde se retomam elementos fundamentais para a Sala de Aula Invertida, no entanto, sempre em mente que ela não se trata de uma salvação para a educação, mas sim, mais uma ferramenta capaz de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

2. ENSINO DE HISTÓRIA

A História passou a ser ensinada nas escolas francesas na transição do século XVIII para o XIX e tinha como função fundamental a construção da identidade nacional do país, o seu lugar no mundo inclusive. A disciplina escolar de História surgiu relacionada aos movimentos de formação da sociedade laica, na construção das nações modernas em que o conhecimento do passado seria a linha principal das unidades nacionais em formação e da própria civilização.¹

Da mesma forma, no Brasil a História desempenhou o papel da formação de uma identidade nacional e seu lugar no mundo. No caso brasileiro o processo foi diferente, pois, enquanto a França tinha preocupações com suas posses coloniais e nas relações com as outras demais potências imperialistas, o Brasil tinha suas preocupações no espaço latino-americano.² No entanto, salvo essas diferenças, o Brasil segue a tradição europeia em que a História como disciplina está inserida em um ambiente de laicização, marcado por disputas entre o poder religioso e o poder laico.³

A instituição da História como disciplina escolar no Brasil ocorreu a partir do século XIX, quando temos como destaque o ensino da moral religiosa somada a um papel civilizatório inserido em um projeto de formação de nação e de identidade nacional. De forma mais precisa, os anos de 1838 foram fundamentais para a construção da história como disciplina escolar por conta da criação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O segundo serviria de base de orientação ao primeiro, inclusive no que diz respeito ao corpo docente⁴.

Nesses primórdios da História como disciplina escolar no Brasil, a influência da França foi muito grande. Os estudantes do Colégio Pedro II estudavam em livros franceses uma História absolutamente eurocêntrica com uma metodologia de memorização e repetição. Entendia-se que o importante era acumular informações especialmente sobre o mundo europeu. No que diz

¹ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 144

² ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/ FAPERS, 2003.

³ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 145

⁴ CAIMI, Flávia Eloisa. Conversas e Controvérsias. O ensino de historia no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001

respeito à História do Brasil, nada mais era do que um "repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas".⁵ O objetivo desse processo era a formação de cidadãos proprietários, especialmente de terras e escravos, a elite brasileira desse momento histórico.⁶ Destaque para a formação moral e cívica com a ideia de nação associada à pátria, com objetivo da preservação da ordem, obediência e hierarquia, alcançando, assim, o progresso de acordo com modelos europeus. Manter a ordem estabelecida com cada indivíduo no seu devido lugar, não sendo os homens comuns considerados sujeitos da história.⁷ O ensino de história, dessa maneira, configurando uma história oficial, com os sujeitos da história o Estado e as elites.⁸

Na transição do século XIX para o século XX, com a proclamação da República, debates em torno da educação vieram a tona, especialmente no caso de um sistema nacional de ensino que deveria proporcionar uma ideia de unidade para o Brasil, "difundir o sentimento nacional e o patriotismo"⁹, tão necessário para o novo modelo político implantado no país. Nesse ponto, o ensino de história teria um papel central exaltando figuras destacadas que deveriam servir de inspiração para os brasileiros, incluindo também algumas festividades brasileiras. Uma finalidade ligada à formação de uma identidade nacional, consolidação da República no país e manutenção de uma elite dirigente.

Com o estabelecimento do modelo republicano, a escola deveria tornar conhecido o atraso imposto pela monarquia e nesse sentido a educação teria um papel salvador para os indivíduos e a nação. A educação deveria colocar o país no rumo do progresso. A ruptura se dá, nesse sentido, com a formação de um cidadão patriótico. No entanto, percebe-se a continuidade de uma história ensinada determinista, linear e eurocêntrica, em que, desta vez, se destacariam os personagens identificados com o ideário republicano.¹⁰

A partir da primeira guerra mundial (1914-1918), a História com sua

⁵ Ibidem p.29

⁶ SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 295, set. 2011

⁷ Ibidem p. 296

⁸ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 152

⁹ CAIMI, Flávia Eloisa. Conversas e Controvérsias. O ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001 p.30

¹⁰ SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 296, set. 2011

função cívica foi questionada, pois a Grande Guerra foi causada, entre outros antecedentes, pelo nacionalismo extremamente forte, fruto de intensas disputas neocoloniais. Obviamente essa questão não se encerra com o fim dos combates entre a Tríplice Aliança e a Tríplice Entente e seus respectivos aliados, pois poucos anos depois teve início a Segunda Guerra Mundial, cujas raízes podem ser encontradas nos reflexos do primeiro conflito.

Passada a consolidação do modelo republicano, com o fim do período de presidentes militares, mais precisamente na segunda década do século XX, a educação ganha novo impulso. Elaborou-se, então, um programa nacionalista que propunha três grandes desafios: combater a estrangeirização do Brasil, debelar o analfabetismo e difundir a escola primária.

Os anos 20 foram marcados por muitas reformas no que diz respeito a educação, acompanhadas pela criação de universidades e a realização de encontros, como a I Conferência Nacional de Educação, de 1927. No que diz respeito a Conferência realizada em Curitiba, alguns pontos ficaram claros, como a preocupação com a moral e o civismo sendo elementos básicos na educação brasileira, assim como a influência forte das ciências exatas. Essa conferência estava inserida dentro da normalidade da época, pois se acreditava que a educação proporcionaria que apenas algumas pessoas, os mais aptos, possuíssem em suas mãos os destinos da nação. Especificamente sobre a História, a ideia era a de estimular, desenvolver o nacionalismo a partir do estudo de biografias, que deveria ser impulsionadas.

Nos anos 30 tivemos a primeira reforma de ensino de alcance nacional a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. A ideia de reforma, infelizmente, partiu e foi definida dentro de gabinetes, sem levar em consideração as bases da categoria dos educadores, algo absolutamente normal na realidade brasileira. Essa reforma teve como base a IV Conferência Nacional de Educação, quando estiveram presentes educadores e também o próprio presidente na época, Getúlio Dorneles Vargas, assim como o seu ministro da Educação, Francisco Campos.

Com a reforma de 1931 tivemos a substituição da História Universal pela História da Civilização rompendo com a visão tradicional e católica e se aproximando de um laicismo e positivismo. Inserido nesse contexto temos a ideia de uma padronização do ensino, aquilo que se estuda em um lugar nesse Brasil

deve se o mesmo em outro, mesmo com divergências regionais.¹¹

A Reforma Francisco Campos, assim como outras tentativas anteriores, buscava uma educação que desenvolvesse o sentimento patriótico, especialmente após o movimento da Intentona Comunista de 1935, quando a questão da segurança nacional foi levantada. A História e a Geografia viabilizariam esse fim, assim como a educação cívica presente em ambas.¹²

Nesse contexto de fortalecimento do poder central do estado e seu controle sobre o ensino, reformas acontecem. Não apenas a de Francisco Campos, mas também a Reforma Capanema, conduzida por Gustavo Capanema, em que o patriotismo era enfatizado.¹³ Reformas acontecem, mas o objetivo seguia sendo o mesmo, a formação de um cidadão a partir da concepção de história linear, determinista e eurocêntrica.

No entanto, isso não significou que intenções de mudança não existiam. Nos anos 30 do século XX tivemos a criação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação de professores em São Paulo, rompendo com um trabalho baseado no autodidatismo e gerando novos caminhos para a atuação dos professores. Nesse sentido passamos a ter uma influência da Escola do Annales.¹⁴

Durante o Estado Novo, período da ditadura civil de Vargas, entre os anos de 1937 e 1945, no ensino de História, ganhou destaque a História do Brasil ajustada ao projeto nacionalista que visava legitimar o governo autoritário de Vargas. Logicamente, como em outros governos ditatoriais, o Estado Novo de Vargas também se valeu de outros meios para se manter no poder, a exemplo da criação de organismos estatais como o DIP, Departamento de Imprensa e Propaganda, responsável por divulgar as ações do governo e censurar os opositores. Nesse sentido, podem ser compreendidos a difusão do cinema, o rádio, o esporte, a literatura, a imprensa, entre outros.¹⁵

Com o fim do Estado Novo em 1945, se iniciou o momento da História

¹¹ CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e Controvérsias. O ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001 p.36

¹² *Ibidem* p.37

¹³ SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos*. OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 297, set. 2011

¹⁴ NADAI, Elza. *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 154

¹⁵ CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e Controvérsias. O ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001 p.38

brasileira até o golpe civil-militar de 1964, que pode ser denominado como República Populista ou período do populismo democrático. Nesse momento específico verificaram-se algumas mudanças no ensino de História a partir da atuação de profissionais formados em universidades, como a Universidade de São Paulo, que criou cursos para a formação de professores atuantes desde 1934. Isto proporcionou o fim da hegemonia do IHGB como referência da pesquisa historiográfica. Os profissionais formados a partir de então procuraram difundir outras versões de história não tão tradicionais na escola, preocupando-se que a História como disciplina deveria se tornar mais atrativa.¹⁶

Após o curto período democrático, inicia a Ditadura Civil-Militar no Brasil, de 1964 a 1985. Durante esse momento da História brasileira temos um grande declínio no que diz respeito a educação, sem falar em todos outros revezes colocados em prática a partir do golpe de 31 de março de 1964. Em específico a educação tivemos duas reformas implementadas. A primeira, de 1968, foi a Reforma do Ensino Superior, que tinha o objetivo de desmobilizar os estudantes e acabar com focos de resistência à ditadura nas universidades. A segunda, de 1971, foi a Reforma do Ensino Primário e Médio, cujo objetivo central era a desqualificação do ensino público, como estratégia privatizante.¹⁷

O Brasil durante esse espaço de tempo não tem modificações expressivas no que diz respeito ao ensino de História, pois as ideias de nacionalismo, patriotismo, intervenções do estado, já eram vigentes desde a primeira metade do século XX. Uma mudança significativa se deu a partir dos anos de 1960 com uma ideia de favorecimento à experimentação e interdisciplinaridade. Esse processo foi interrompido com a ditadura civil-militar, mas, a partir da abertura do regime ditatorial, novas propostas surgiram por todo o país.¹⁸

Especificamente sobre o ensino de História, o período civil-militar foi um dos mais marcantes negativamente, pois interrompeu um processo abrangente, de crescimento, de abertura, de criticidade que estava em curso. Foi retomada a Educação Moral e Cívica, História e Geografia foram condensadas em Estudos Sociais no 1º grau. À disciplina de História atribuiu-se restritamente a função de localizar e interpretar fatos perfeitamente à visão doutrinária e conservadora da

¹⁶ Ibidem p.40

¹⁷ Ibidem p.41

¹⁸ ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/ FAPERS, 2003 p.170

época. A própria formação de professores passou por experiências relacionadas ao estado ditatorial, foi o momento da formação do professor multifacetado que deveria atender os objetivos da disciplina de Estudo Sociais.¹⁹

A implementação dos Estudos Sociais se deu em um contexto de Guerra Fria em que o Brasil sofreu forte influência dos Estados Unidos e esse momento acaba por atingir a educação, sendo marcado pela desvalorização da área de humanas por meio da tecnocracia do regime, sendo os conteúdos de História e Geografia despolitizados e diluídos, sinalizados com um nacionalismo que deveria justificar o governo no poder a partir de 1964. Nesse contexto, a História passou a ser um componente marcado pelo tempo cronológico e sucessório, com uma visão linear dos acontecimentos, em que o Estado era o grande agente promotor do crescimento econômico, transformador da natureza, responsável pelos avanços tecnológicos e do bem-estar da população²⁰

No contexto do final da ditadura civil-militar debates foram retomados sobre educação e ensino de História, configurando um momento que pode ser classificado como a “Era do Repensando”.²¹ Nesse contexto duas questões podem ser levantadas: por que ensinar História? E qual a sua importância? Desses questionamentos resulta a indagação do que ensinar em História?

O ensino de História foi alvo de muitos debates, lutas e resistências as políticas educacionais referentes ao período civil-militar que se instalou a partir de 1964. Em especial, passamos a ter reflexões sobre o conhecimento histórico, questões pedagógicas, precarização do ensino e da profissão de professor. O processo de abertura política no Brasil abre um leque de novos caminhos e questionamentos sobre a educação no país.²²

No Brasil após processo de abertura política, foram retomadas as discussões em torno da educação. Então surgiram algumas propostas curriculares, como o caso do Estado de São Paulo, onde, em 1983, foi dado início a reforma curricular a partir de encontros, debates e discussões que duraram até 1986, quando foi iniciado o processo de redação da proposta curricular. Em 1987

¹⁹ Ibidem p.42

²⁰ SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 297, set. 2011

²¹ CAIMI, Flávia Eloisa. Conversas e Controvérsias. O ensino de historia no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001 p.43

²² SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. 2010, vol.30, n.60, pp.13

a proposta curricular paulista foi atacada, especialmente pela imprensa e setores acadêmicos em virtude de ser politizada, ideológica e subversiva.²³

A importância e o porquê da manutenção da História como disciplina se evidencia por estar diretamente ligada ao projeto de cidadão que se quer. A formação do cidadão se faz presente na maioria das propostas curriculares de História produzidas no Brasil nestes anos.

Em 1988 foram finalizados os trabalhos responsáveis por promulgar uma nova constituição para o Brasil. Um texto constitucional que deveria estar adequado aos novos momentos políticos da História brasileira, marcados por um retorno a ordem democrática. No que diz respeito à educação, a constituição de 1988 afirma, no artigo 205, que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."²⁴ A constituição de 1988 definiu também a necessidade de um currículo nacional e, nesse sentido, de acordo com o texto constitucional foram lançadas, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definiu que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio deveriam ter uma base nacional comum.²⁵

A partir da constituição de 1988 e da lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resultou na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).²⁶ Os PCN's podem ser considerados como um avanço no que diz respeito a seleção de conteúdo com aplicação em âmbito nacional, mas há um aspecto passível de crítica: a ausência das escolas na definição dos conteúdos.

No dia 25 de junho de 2014 foi sancionada a lei número 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência por 10 anos, em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal. O PNE, assim como a

²³ ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/ FAPERS, 2003 p.173

²⁴ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/ind.asp> acesso em 12/11/2017

²⁵ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

²⁶ CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 324, set. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/70269>>. Acesso em: 12 out. 2017.

legislação anterior, demandou a discussão a respeito de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de 2015.²⁷

A BNCC se coloca como o fruto de uma intensa discussão e debate com a sociedade sendo que na sua primeira versão recebeu mais de 12 milhões de contribuições, incluindo pareceres analíticos de especialistas. Esse trabalho serviu de base para a segunda versão do documento, que foi debatida por profissionais da educação em seminários estaduais e por especialistas brasileiros e estrangeiros. Por fim, foi divulgada e recentemente aprovada a terceira e definitiva versão da BNCC.²⁸

A respeito da BNCC há uma intensa discussão acadêmica na qual se percebe a existência de pesquisadores que se opõe a sua criação, tendo ainda aqueles que entendem a necessidade de um documento regulatório dessa natureza para a educação no Brasil, mas discordam com relação ao processo da sua criação e implementação, e também aqueles que são favoráveis a BNCC.

Quanto as críticas feitas à BNCC, pode-se argumentar sobre implementação vertical da proposta, o determinismo educacional no sentido de padronização da educação, a ênfase nos resultados em busca de uma performance, a desvalorização da regionalidade, a busca de uma cultura escolar comum e uma visão neotecnicista de educação, que destaca o professor como apenas um executor dos mecanismos criados a fim de se obter um produto pronto a partir de um currículo constituído. No conjunto de pesquisadores que afirmam a necessidade de um currículo comum, mas questionam a forma da sua criação e implementação devido ao fato de ser um projeto pragmático, marcado por um conteudismo, entendem que a existência de um currículo mínimo e a ação política não democrática. De acordo com esse grupo, a ideia de um currículo nacional, discutido, debatido e construído em conjunto, reduz a força da iniciativa privada nas decisões educacionais, mas o texto da BNCC e todo um contexto de políticas curriculares apontam para o contrário. A ideia seria a de classificar qualitativamente atendendo as demandas de mercado. E, por fim, a defesa de uma BNCC destaca-se pelo fato de proporcionar um conjunto mínimo de saberes obrigatório a todos os alunos independentemente da sua diversidade,

²⁷ Ibidem p.325

²⁸ Para o documento, acessar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

promovendo, assim, mais justiça social.²⁹

Essas discussões marcaram a criação das BNCC para o Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, em dezembro de 2018, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação, sendo que a previsão para as mudanças entrarem em vigor se dê no ano letivo de 2022.

²⁹ N. F. E., ROCHA ; M. Z. C., PEREIRA . O QUE DIZEM SOBRE A BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. Revista Espaço do Currículo , v. 9, p. 215-236, 2016.

3. HISTÓRIA DO INSTITUTO MARISTA

De acordo com o exposto acima, percebe-se o longo caminho percorrido na educação brasileira, em específico no ensino de história. Um percurso marcado por desafios superados e por outros postos diante de professores, alunos, responsáveis. A construção acima é apenas um exemplo da grande complexidade das questões que envolvem a educação ao longo da história e na contemporaneidade brasileira, sejam nas concepções educativas, sejam nos contextos socio-históricos que afetam a educação. A isso se soma a enorme complexidade de teorizações críticas e pós-críticas de currículo e metodologias que estão presentes na educação, inclusive na educação marista, realizada em escolas e obras sociais e que, em virtude de suas contribuições, não pode ser deixadas de lado. Em partes, a história da educação no Brasil, se aproxima da história do Instituto Marista, que em 2017 completou 120 anos de presença no Brasil.

A história do Instituto Marista se inicia com seu fundador, Marcelino Champagnat. Champagnat nasceu em Marlihes, na diocese de Lyon, França, em 20 de maio de 1789. Era de uma família cristã, mas somente entrou em contato com a possibilidade da vocação sacerdotal aos 14 anos, quando, em 1805, passou a frequentar o Seminário Menor de Verrières. Até iniciar suas atividades sacerdotais, Marcelino teve que superar uma série de dificuldades a fim de suprir as defasagens com relação a aprendizagem, pois não frequentou a escola na infância. Na sequência ingressou no Seminário Maior de Lyon, foi nesse contexto que se desenvolveu a ideia, juntamente com alguns colegas, de fundar uma sociedade consagrada a Maria com finalidade educativa³⁰

Em 22 de julho de 1816, Marcelino Champagnat foi nomeado vigário de La Valla, paróquia situada na encosta norte do monte Pilat, distrito de Saint Chamond, sul da França. Na tarde de 29 de outubro de 1816 o padre Champagnat foi chamado para atender um jovem que estava doente, era François Montagne. Um rapaz com 17 anos de idade que crescera sem nenhuma instrução, inclusive religiosa. Esse encontro entre Champagnat e o jovem

³⁰ Missão educativa marista : um projeto para nosso tempo / Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998); [tradução Manoel Alves, Ricardo Tescarolo] -- 2. ed. -- São Paulo : SIMAR, 2000. p. 22

Montagne foi fundamental para motivar o padre no objetivo de fundar uma congregação de educadores religiosos.

Esse acontecimento que marcou a vida de Champagnat, foi destacado por Etges:

Um dos episódios que marcou profundamente o Pe. Champagnat foi o episódio envolvendo um jovem, chamado Jean Baptiste Montagne, de apenas 17 anos. Esse jovem jamais tinha ouvido falar de Deus e morreu logo após Champagnat dar-lhe pequena assistência espiritual. Nos olhos desse jovem, Champagnat vislumbrou o clamor de milhares de crianças e jovens que, como ele, eram vítimas de trágica miséria humana e espiritual. (ETGES, 2014, p. 34).

Em pouco tempo Champagnat encontrou jovens dispostos a auxiliá-lo no projeto, adquire uma pequena propriedade nas proximidades da casa paroquial e, em 2 de janeiro de 1817, funda o instituto dos irmãos maristas. O vilarejo de La Valla se tornou, assim, o berço dos irmãos maristas.³¹

Em novembro de 1818 foi fundada uma escola por Champagnat. Um professor foi convidado para servir de modelo, após um ano de preparação teórica e prática dos discípulos de Champagnat, em novembro de 1819, o professor foi substituído por irmãos. No currículo estava presente a leitura, escrita e recitar o catecismo. Com essas habilidades se consideravam os estudos finalizados. Nesse contexto pode-se afirmar que não existia uma preocupação muito grande pelo ensino primário na França, não eram exigidos diplomas para os professores, não existia um programa para os alunos e a própria fundação de escolas ficava a cargo das comunas ou particulares.³²

Com o crescimento da congregação fundada por Champagnat houve a necessidade da ampliação dos seus espaços, com isso, em 1825, iniciou a construção da casa de formação Nossa Senhora de L'Hermitage, com o objetivo de se tornar um local de formação pedagógica e de princípios maristas. Logo se tornou o centro de uma rede de escolas primárias e, em 1836, se transformou no centro da atividade missionária do Instituto, quando três Irmãos partem para a Oceania, iniciando, assim, a internacionalização do instituto.³³

³¹ SILVA, Simone Martins da. Avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS. Dissertação (mestrado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

³² JEAN-EMILE, Ir. História do Instituto dos Irmãos Maristas. Curitiba: EDUCA - Editora Universitária Champagnat, 1988. p. 14

³³ Missão educativa marista : um projeto para nosso tempo / Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998); [tradução Manoel Alves, Ricardo Tescarolo] -- 2. ed. -- São Paulo : SIMAR, 2000. p. 25

Em 6 de junho de 1840 Marcelino Champagnat morreu, no entanto seu ideal foi mantido pela ação de irmãos que nesse momento contavam com 280 irmãos e 47 escolas que atendiam por volta de 7.000 crianças.

Ao longo dos anos o Instituto dos Irmãos Maristas foi se diversificando, dedicando-se às escolas, mas também à ação missionária. Ocorre ainda a formação das irmãs maristas, reconhecidas formalmente em 1884, assim como as Irmãs Maristas Missionárias, reconhecidas formalmente em 1931. O Instituto se expandiu de tal maneira que hoje está presente em mais de 80 países, mantendo escolas, universidades, unidades sociais, centros de evangelização, editoras, veículos de comunicação e hospitais, contando com mais de 3.500 irmãos e aproximadamente 72.000 leigos, que fazem parte da obra de Champagnat, mas não fizeram os votos para serem irmãos. A organização está presente em cinco continentes atendendo mais de 654 mil crianças, de acordo com a União Marista do Brasil (UMBRASIL), - fundada em 2005 com o objetivo de congregar todas as instituições maristas do Brasil -, a associação das Províncias Maristas no Brasil, divididas em Centro-Norte, Centro-Sul e Sul-Amazônia³⁴.

No Brasil os primeiros Irmãos Maristas chegaram em 1897 com o objetivo de proporcionar a continuidade do projeto de formar bons cristãos e virtuosos cidadãos. O Brasil Marista está presente em 23 estados e no Distrito Federal, presente em quase uma centena de municípios brasileiros. Uma grande rede de ensino que recentemente se preocupou na sua organização curricular, considerando que currículo produz identidades³⁵ e, portanto, escolhe deliberadamente um objetivo do trabalho que desenvolve na educação básica.

Em Santa Maria, a história da Rede Marista se inicia nos anos de 1905. Em 12 de fevereiro de 1905 foi fundado o Ginásio Santa Maria, atual Colégio Santa Maria. Durante uma parte significativa da sua história se dedicou ao ensino de jovens rapazes, na instrução religiosa e moral, assim como científica e literária. Na atualidade se dedica a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais assim como o ensino médio.

³⁴ <http://www.umbrasil.org.br/maristas-no-mundo/quem-somos/> acessado em 21 de setembro de 2018

³⁵ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias. Curitiba: PUCPRes, 2016. pg. 13

4. DOCUMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO

O foco do plano estratégico 2008-2014, proposto pela UMBRASIL, é a consolidação da Rede Marista de Educação Básica. Conforme esse objetivo, foi criado o projeto político-pedagógico para as escolas da Rede Marista, denominado *Projeto Educativo do Brasil Marista*³⁶, tendo em vista a uniformidade de ação das escolas e unidades sociais, levando em consideração as experiências e trajetórias específicas de cada província.

A construção do Projeto Educativo do Brasil Marista está de acordo com os desejos da *Assembleia Internacional da Missão Marista* e do *21º Capítulo Geral - Corações novos para um Mundo Novo*, que tratam da educação como um meio para a afirmação da solidariedade e da transformação social através do ensino crítico marcada por uma nova pedagogia. E educação marista deve estar baseada no incentivo ao desafio, a busca pelo novo, encaminhando o processo educativo para o inédito viável, entendido como a materialização historicamente possível de um sonho, uma possibilidade que pode se realizar a partir da quebra de barreiras. Algo que sabe-se que existe, mas somente só será alcançado a partir da práxis libertadora.

O Projeto Educativo do Brasil Marista destaca o direito a educação evangelizadora, de solidariedade responsável pela transformação social, atenta às culturas, que respeite o meio ambiente e combata a discriminação, seja ela qual for. O projeto serve de guia para os processos educativos da Rede Marista, assim como da estrutura organizacional e da gestão escolar, amparado em documentos maristas, nos estatutos das mantenedoras e nas questões legais brasileiras. A partir da responsabilidade sociopolítica e das intencionalidades pedagógicas deve se proporcionar a educação de qualidade, intercultural e evangelizadora.

O documento está organizado em quatro dimensões, que são ao mesmo tempo complementares e interdependentes, sendo elas: Dimensão contextual, conceitual, operacional e avaliativa.

No que diz respeito a dimensão contextual do Projeto Educativo do Brasil Marista, temos especialmente o contexto próprio da contemporaneidade, marcado

³⁶ Para um maior aprofundamento no documento acessar: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf> acesso em: 15 de dezembro de 2018

pelos avanços, pela superações de barreiras, mas também pelo agravamento de abismos sociais, segregações e violações de direitos, assim como a ideia presente de competitividade, exclusão e violência. Nesse contexto múltiplo, exige-se dos sujeitos dentro da escola a construção de um novo olhar para com o mundo, nova inteligência e sensibilidade para interagir.³⁷ Tendo em vista essa realidade o documento incentiva os sujeitos da educação marista a superar injustiças e exclusão sociais, estimulando o protagonismo de seus atores, amparados nos caminhos percorridos pelo fundador.

Aliado a essa ideia de superar as injustiças e exclusão social Paulo Freire (1996, p. 35) afirma: "a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a". Nesse caso não basta apenas ser capaz de perceber a realidade que cerca, mas além da sua percepção, a ação a fim de romper com situações condicionantes geradoras de injustiças, distanciamentos e exclusões.

A dimensão conceitual aborda questões ligadas às concepções e teorizações presentes na educação marista. Nesse sentido, o documento considera concepções tradicionais, críticas e pós-críticas inseridas nas cosmovisões moderna e pós-moderna.

Com relação a definição de teorias educacionais, tomamos o que diz Tomaz Tadeu Silva:

Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a "realidade". Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não "veríamos". Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a "realidade". Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. (SILVA, 2011, p. 117).

No que diz respeito às teorias tradicionais o Projeto Educativo do Brasil Marista destaca:

Das teorias tradicionais, consideramos as contribuições relativas à importância da organização, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, do planejamento, dos objetivos e das sequências didáticas. Contudo, tais aspectos ganham novos significados à luz das teorias críticas e pós-críticas e são recontextualizados nas realidades de hoje. (UMBRASIL, 2010, p.48).

³⁷ UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília, CDD 20 Editora, 2010. p.26

Não se trata apenas de absorver elementos tradicionais na educação e simplesmente aplicá-los, mas que há a necessidade de reflexão sobre conceitos que podem ser considerados ultrapassados e adequá-los a uma nova realidade escolar. O que se tem por organização, ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, objetivos e sequências didáticas na atualidade se torna completamente diferente quando colocado lado a lado de momentos históricos passados, devem ser resignificados. A escola não pode nem deve seguir uma lógica fabril. Não se pode conceber uma ideia de escola onde inexista correspondência entre as relações sociais desse espaço-tempo e as relações sociais do local de trabalho.

A expressão espaço-tempo designa a própria escola materializada em um determinado tempo e lugar, envolvida em uma mesma história e geografia, inter-relacionados, englobando absolutamente tudo o que se refere à escola. Sendo assim, a escola contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista na qual classes subalternas são condicionadas a submissão enquanto grupos dominantes, a comandar e controlar.

O Projeto Educativo do Brasil Marista busca no olhar crítico das teorias educativas a realização de objeções a respeito de uma educação mecanizada, baseada na memorização e portanto conservadora. Nesse sentido Paulo Freire diz:

o educador é o sujeito, conduz os educando à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p.33).

Não existe menor sentido em uma educação na qual os educando são tratados como meros depósitos de conteúdos, em que simplesmente se destacam elementos em sala de aula e se busca a memorização daquilo que foi assinalado. Para Paulo Freire o ato pedagógico seria um ato dialógico no qual o educador e o educando criam dialogicamente um conhecimento de mundo e a experiência dos educandos se torna a fonte primeira na busca por temas significativos ou conteúdo programático do currículo. Dessa forma, a partir dessa relação estabelecida entre educador e educando, encontra-se a emancipação. Assim o Projeto Educativo trás:

a educação torna-se uma possibilidade de denunciar as injustiças e

exclusões às quais parcelas significativas da sociedade estão submetidas e configura-se como oportunidade de mudança e transformação, por enfatizar o direito de todos ao acesso aos patrimônios culturais e possibilitar a emancipação e a construção de consciência crítica (UMBRASIL, 2010, p.49).

Da perspectiva pós-moderna o Projeto Educativo do Brasil Marista destaca a importância de se levar em consideração a dinâmica das relações sociais, a enérgica circulação de informações da atualidade, as subjetividades e o sujeito, entendendo este não mais como alguém marcado pela racionalidade e pelo individualismo, mas múltiplo, fruto de relações de poder e sociais. Questiona-se as verdades absolutas e as metanarrativas a partir de sua liquidez na contemporaneidade.

Nesse caso, dialogando com Tomaz Tadeu Silva que afirma:

O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnem num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social. No jargão pós-moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto das "grandes narrativas", das "narrativas mestras". As "grandes narrativas" são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos. (SILVA, 2011, p. 112).

A partir desses pressupostos, a dimensão conceitual define as noções de Escola, Aprendizagem, Currículo e Tecnologias presentes no Projeto Educativo. A Escola constitui um espaço-tempo múltiplo, que deve dar conta das especificidades regionais, da pluralidade cultural e dos diversos arranjos sociais que estão inseridos na sua realidade, sendo organizada a partir dessa sua multiplicidade. Sobre Aprendizagem o texto destaca o dinamismo e a relação entre o sujeito e o objeto, sendo que o objeto de conhecimento deve ser reconstruído a partir do sujeito que também se modifica nessa interação. Então não seria apenas aquisição de conhecimento, mas a sua modificação necessária, inclusive, para a compreensão da realidade.

Elementos que estão de acordo com Paulo Freire:

o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 13).

Com relação ao Currículo, o Projeto Educativo não o entende como uma construção para os sujeitos da educação, mas sim pelos sujeitos que o operam. Dessa maneira, a relação entre o documento e os sujeitos da educação não se dá de forma presa e engessada, mas em constante processo de construção e desconstrução, quando visões de mundo se fazem presentes. O currículo é aberto as diferentes formas de pensar, ver e viver o mundo.

Por fim no que diz respeito às tecnologias a dimensão conceitual destaca que:

As tecnologias constituem-se como técnicas em movimento e produzem resposta associadas ao atual estatuto epistemológico das ciências, espelhando uma forma de interagir com o mundo que vem se traduzindo por meio de objetos tecnológicos. Esses objetos inspiram novos pensares e fazeres, disparando questionamentos e alimentando o circuito das reflexões criativas e dos posicionamentos críticos perante as questões do mundo. (UMBRASIL, 2010, p.49).

O entendimento amplo de tecnologias não significa considerar apenas aparelhos utilizados com um determinado propósito, como computadores, lousas ou programas de computador, mas a própria escola, que é entendida como uma tecnologia da educação e a atuação do professores favorece o aprendizado de determinados conteúdos, sendo, assim, conhecimento na ação, portanto, tecnologia.

Camila Gonçalves Silva e Vítor Fonseca Figueiredo, afirmam:

A principal qualidade do professor contemporâneo é estar aberto as novas possibilidades pedagógicas, ser flexível as mudanças e ter disponibilidade para passar por momentos de adaptação. Como podemos observar, trata-se de uma mudança de paradigmas. (SILVA; FIGUEIREDO, 2013, p. 101).

As tecnologias aplicadas na educação não devem ser vistas como um empecilho ao trabalho docente. Em uma atualidade os professores, de um modo geral, devem se adaptar a presença de novas tecnologias em sala de aula, mas para além disso, devem aplicá-las no contexto escolar a fim de tornar a sala de aula, inclusive mais atrativa para aqueles que nasceram em um ambiente conectado e marcado por esses avanços, proporcionando também uma aproximação cada vez maior entre professor e aluno

Dessa forma Alves, Machado e Santos (2018, p.165) destacam que "a inserção da tecnologia é positiva no ensino e que é necessária uma mudança na comunicação entre os professores e seus alunos para que estes se aproximem e

possam transformar a educação³⁸."

A dimensão operacional do Projeto educativo do Brasil Marista expõe os caminhos e as intencionalidades políticas-pedagógicas-pastorais, assim como as responsabilidades daqueles que estão envolvidos no processo educacional, bem como no dia-dia da escola e seu currículo. Nesse sentido temos a articulação entre as práticas educativas e de gestão educacional, orientadas pelos caminhos teóricos destacados na dimensão conceitual relacionados com a dimensão contextual.

As escolas maristas são vistas como espaço-tempo que tem como objetivo a formação plena dos estudantes e de atuação efetiva de professores e gestores. Para isso a instituição deve assumir uma série de responsabilidades, inclusive ligadas as questões pastorais, ser local de investigação e produção de conhecimentos, sempre amparada em uma pedagogia da pergunta, da pesquisa, da reflexão. Deve ser um espaço de aprendizado político e ético, de construção de um projeto de vida, de formação continuada e de avaliação contínua.

Nesse sentido os estudantes, entre outros pontos, devem "desenvolver itinerários e estratégias de aprendizagem, estudo, pesquisa e sistematização dos conteúdos curriculares"³⁹. Da mesma forma os professores devem, entre outros elementos destacados, "planejar os processos curriculares e os processos de ensino-aprendizagem e mediar a construção do conhecimento dos estudantes, tanto na perspectiva individual como de grupo" e também "utilizar linguagens, mídias e tecnologias adequadas ao processo de construção do conhecimento do estudante"⁴⁰ Assim como os gestores devem, além de outras situações, "planejar e empreender ações que promovam avanços tecnológicos e pedagógicos no ambiente escolar"⁴¹. Assim, tanto estudantes quanto professores e gestores são convidados a participar e estimular processos de ensino-aprendizagem amparados inclusive em um desenvolvimento tecnológico que possa qualificar os trabalhos dos sujeitos da educação.

Nesse ponto Mentges afirma:

³⁸ ALVES, Juliana Santos; MACHADO, Paulo Sérgio; SANTOS, Leila Maria Araújo. O uso das redes sociais na construção do conhecimento. In: Impactos das tecnologias nas ciências humanas e sociais aplicadas 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Francisca Júlia Camargo Dresch. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

³⁹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília, CDD 20 Editora, 2010. p.75

⁴⁰ Ibidem, p.76

⁴¹ Ibidem, p.77

Importa dizer que a gestão não tem um fim em si mesma, mas é meio para cumprir a missão de promover uma educação evangelizadora de qualidade. Ao gestor marista cabe, também, em alto grau de importância, a gestão administrativa, estando esta conectada diretamente com a gestão pedagógica. Percebemos seguidas vezes que em muitas escolas a gestão pedagógica está totalmente direcionada às coordenadoras ou supervisoras pedagógicas. Na concepção do Projeto Educativo do Brasil Marista, fica claro que é preciso integrar, promover diálogo entre as diversas e diferentes dimensões constitutivas da gestão escolar, mas que, no entanto, a aprendizagem de qualidade deve culminar como final de todo o processo. (MENTGES, 2013, p. 71).

Ainda inserido na dimensão operacional o Projeto Educativo do Brasil Marista trata sobre currículo, metodologias curriculares e avaliação curricular, lançando a ideia da matriz curricular. Como currículo se percebe de maneira integrada como uma possibilidade para a produção de conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizado, sugerindo três caminhos para a sua organização: por áreas de conhecimento, por temas culturais e pela perspectiva de projetos. No caso do Colégio Marista Santa Maria, o caminho escolhido foi a divisão por áreas de conhecimento visto como uma forma de superar o isolamento das disciplinas criando assim verdadeiras teias curriculares proporcionando então um olhar mais amplo sobre a realidade.

No que diz respeito as metodologias curriculares ligadas ao currículo integrado se destaca o trabalho com projetos. Nesse sentido o Projeto Educativo do Brasil Marista trás:

as atividades são organizadas com o intuito de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, buscando compreender e construir respostas possíveis diante do conhecimento e das mudanças sociais. (UMBRASIL, 2010, p.84).

Em específico fica destacado a realização de projetos de intervenção social onde se tem a construção de trabalhos relacionando a sala de aula e escola com questões políticas, sociais e ambientais buscando alternativas para uma sociedade marcada pela exclusão, péssima distribuição de renda, falta de respeito com relação ao próximo, desvalorizações da vida e meio ambiente e violência. Nesse caso, um dos objetivos seria formar cidadãos solidários e conscientes, participativos e mobilizados politicamente e socialmente.

Nesse caso Paulo Freire colabora:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.

A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p.49).

Ainda inserido nas metodologias curriculares relacionadas ao currículo integrado, o Projeto Educativo do Brasil Marista salienta a sequência didática que:

Compreende o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, garantindo a organicidade do processo de ensino-aprendizagem e gerando produções coletivas e individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros. (UMBRASIL, 2010, p.84).

Como metodologia curricular o Colégio Marista Santa Maria optou pelo trabalho com sequências didáticas, sendo ele um recurso que favorece a interdisciplinaridade levando ao mesmo tempo e integralmente, os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e a necessidade de variação de suportes, atividades, exercícios e práticas dominantes em sala de aula.

Tanto o trabalho com projetos quanto a utilização de sequências didáticas se dão de forma interdisciplinar ampliando assim os horizontes da compreensão, construção e recontextualização daquilo que se trabalha em sala de aula, sempre a partir de um problematização que serve como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. A importância da interdisciplinaridade se dá também em virtude do fato de proporcionar uma horizontalidade na ordenação hierárquica e relações de poder que estão presentes nos saberes mobilizados.

Na dimensão operacional do Projeto temos uma parte dedicada a avaliação curricular, onde "a avaliação é prática pedagógica que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem."⁴²

Assim percebe-se como parte fundamental da ação escolar pois serve como um norte a ser seguido ou transformado, mas pelo menos corrigido ao longo de toda a caminhada. Para os professores os processos avaliativos devem auxiliar na melhor forma de proporcionar o desenvolvimento do seu aluno afirmando, orientando, reorientando e regulando as mais variadas ações ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Para o aluno, deve servir como um momento de percepção de conquistas e de aquilo que ainda tem que se conquistar assim como uma etapa que serve para avaliar também os processos

⁴² UMBRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010. p. 88

de estudo que estão sendo utilizados.

No entanto, deve-se ter o cuidado para não transformar o momento de avaliação em simplesmente a aplicação de provas. Nesse caso Pedro Demo alerta:

Primeiro, é mister desbancar a prova, que tem lugar apenas como expediente esporádico e como acomodação limitativa. Em casos de excesso de alunos, quando é humanamente impossível dedicar-se a número exorbitante de testes, a prova é remédio inevitável, mesmo aquela das respostas fechadas. Entretanto, jamais deveria ser o expediente típico, pois forja situação artificial autoritária e policalesca, motiva a "cola", força a reproduzir imitativamente as aulas ou leituras caricaturais, leva o aluno a apenas "estudar para a prova", limitando ou destruindo o desafio de pesquisa e criatividade. (DEMO, 2006, p. 73).

Diante dessa situação, a escola, na sua obrigatoriedade avaliativa, também motivada por questões externas ao ambiente escolar como provas de vestibulares, ENEM e também avaliações externas aplicadas a fim de medir quantitativamente a aprendizagem, deve ser capaz de dosar a aplicação de avaliações. Além de processos avaliativos mais tradicionais, se faz necessário a realização de outras modalidades de se medir a caminhada realizada pelos estudantes, como por exemplo a valorização de produções próprias e individuais.

Os dados obtidos por meio das avaliações devem servir como um complexo de estratégias a fim de proporcionar uma assistência para o acompanhamento dos estudantes, de preferência de forma individualizada, da mesma maneira que serve para refletir sobre decisões que possam ser tomadas e sobre o andamento das aulas.

Assim, Meurer e Almeida afirmam:

A avaliação deve ser um momento de reflexão sobre a prática de ensino, um momento de análise do processo educativo, no qual o professor possa analisar de que forma está se processando a aprendizagem do aluno, com qualidade ou com dificuldade, e a partir daí dar um novo enfoque ou mesmo subsidiar o trabalho do professor. (MEURER; ALMEIDA, 2018, p. 3).

A dimensão operacional do Projeto Educativo do Brasil Marista lança elementos para a configuração de uma matriz curricular que não seria um simples arranjo curricular mas um composto capaz de orientar e problematizar os currículos praticados, as metodologias aplicadas, os objetos e práticas pedagógicas, a gestão de sala de aula e os dispositivos avaliativos.

Assim, de acordo com o Projeto Educativo do Brasil Marista:

O termo "matriz" sugere um arranjo não linear de elementos, uma

combinação de diferentes variáveis, e constitui-se no polo aglutinador em torno do qual se articulam os diferentes momentos e saberes formativos. Ela expressa um conjunto de componentes a serem combinados na elaboração dos currículos específicos, ao mesmo tempo em que deve garantir o respeito às diversidades regionais, sociais, econômicas, culturais e políticas existentes no país. (UMBRASIL, 2010, p.90).

Dessa forma a matriz curricular deve ao mesmo tempo dar unidade de ação para a prática educativa e também marcar as características específicas dos variados espaço-tempo que compõe a Rede Marista de Educação Básica.

Por fim o Projeto Educativo do Brasil Marista chega na dimensão avaliativa responsável por um encadeamento com as concepções teóricas assumidas na dimensão contextual juntamente com os pontos apresentados na dimensão contextual e as ações docentes e de gestão destacadas na dimensão operacional.

Avaliação leva em consideração uma posição de amadurecimento pois não se trata apenas de avaliar alunos após o trabalho com um determinado conteúdo. Dentro do que é apresentado no Projeto Educativo do Brasil Marista a dimensão avaliativa expõe a relação existente entre avaliação e formação continuada daqueles que atuam na Rede Marista de Educação Básica, sendo que esses processos que se complementam onde os resultados avaliativos apontam primordialidades de aperfeiçoamento e atualização fornecendo bases para as ações de formação continuada. Se trata de um processo avaliativo da própria instituição tendo em vista a melhoria dos seus processos ligados a educação e ao ensino e aprendizagem que permita um balanço dos caminhos institucionais buscando qualidade educacional.

Meurer e Almeida colaboram nesse ponto:

É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem e os educadores precisam perceber que a avaliação é uma condição para mudança da prática e para o redimensionamento do processo de ensino aprendizagem, ela faz parte do processo de aprendizagem, portanto, não deve ser utilizada apenas como um momento de verificação, mas sim como uma prática formativa. (MEURER; ALMEIDA, 2018, p. 17).

A avaliação discente tem a capacidade de revelar processos de ensino e aprendizagem que não estão sendo capaz de cumprir as suas finalidades, sendo assim um elemento fundamental para a reflexão sobre os processo avaliativos e ações docentes buscando o seu aprimoramento. Nesse sentido as ações formativas devem se fazer presentes. Se a avaliação serve para indicar a

necessidade de caminhos alternativos no processo educativo para os estudantes, para o professor, ela aponta uma necessidade semelhante, mas no caso, uma reflexão da sua prática docente, tendo em vista uma aprendizagem mais significativa.

A concretização da dimensão avaliativa do Projeto organiza-se na perspectiva da avaliação de insumos, de produtos e de resultados. Nesse sentido a avaliação dos insumos diz respeito à avaliação das condições de elaboração, implantação e acompanhamento do Projeto avaliando recursos metodológicos físicos, humanos, materiais e tecnológicos. A avaliação de produtos destaca a avaliação dos processos, programas e projetos realizados por conta da implementação do Projeto. A avaliação dos resultados refere-se à avaliação dos benefícios, impactos, melhorias e avanços resultantes do Projeto educativo do Brasil Marista. Nessa parte serão avaliados os impactos, melhorias e avanços quantitativos e qualitativos como resultado dos processos, programas e projetos realizados decorrentes do Projeto.⁴³

Dentro de uma realidade mercadológica que tende a se aprofundar com o passar dos anos, inserido em uma realidade atual brasileira, a escola não deve se manter alheia aos desejos externos inseridos em uma determinada comunidade, nesse caso o Projeto Educativo do Brasil Marista trás:

O processo contínuo, coerente e participativo de avaliação potencializa uma caminhada reflexiva, democrática e formativa na Instituição. As informações dele resultantes subsidiam a tomada de decisões que regulam/autorregulam os saberes e fazeres do espaçotempo escolar, de modo a melhorar a qualidade dos serviços educacionais, do clima organizacional, dos processos de gestão adotados e de seus resultados, além de favorecer o aperfeiçoamento institucional. (UMBRASIL, 2010, p.70).

Nesse sentido o Projeto Educativo do Brasil Marista destaca que a sua avaliação deve contemplar e articular cinco instâncias, sendo elas:

- As políticas e os programas nacionais de avaliação da Educação Básica.
- Os programas de avaliação regionais (vestibulares, programas de avaliação seriada, etc.).
- O sistema em rede de avaliação marista.
- As avaliações institucionais e de desempenho dos profissionais da

⁴³ Ibidem, p. 101

escola.

- A avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Dar conta dessas cinco instâncias significa também dar uma resposta à comunidade escolar assim como uma manifestação de excelência educacional frente a essa comunidade da mesma forma que demonstra a sua solidez como instituição diante das disputas de mercado.

Outro documento fundamental para a educação marista foi construído a partir do Projeto Educativo. Foram desenvolvidos trabalhos de 2010 a 2012 reunindo professores de todas as províncias do Brasil Marista sendo feita uma revisão e atualização nos anos de 2015 com o objetivo de construção das Matrizes Curriculares do Brasil Marista⁴⁴, em que estão presentes os elementos fundamentais que compõem as diretrizes curriculares da educação básica do Brasil marista. Um documento para ser o norteador da prática educativa nas escolas e unidades sociais ligadas ao Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista, assim como o Projeto Educativo, foram construídas as várias mãos, tendo a colaboração de educadores de todas as províncias maristas e componentes curriculares da educação básica. Esse documento foi organizado por áreas de conhecimento que correspondem a cada um dos seus volumes. Sendo assim temos as Ciências Humanas, onde a História se encontra junto da Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso que devem trabalhar em conjunto e como área devem se articular com as outras áreas, formando então uma verdadeira teia curricular.

Currículo produz identidade da mesma forma que é produzido por uma determinada identidade, logo, as opções curriculares são, então, identitárias⁴⁵. A educação marista visa a promoção da dignidade humana, respeito a diversidade, então, não pode ser colocada como promotora de uma formação identitária padronizante e hegemônica⁴⁶. As matrizes do Brasil marista estão ligadas a uma formação interdisciplinar, contextualizada, significativa e emancipatória construindo um currículo aberto conectando os posicionamentos da instituição

⁴⁴ Para maiores informações a respeito das Matrizes Curriculares do Brasil Marista acessar: <http://www.umbrasil.org.br/2016/09/matrizes-curriculares-processo-da-aprendizagem/> Acessado em: 15 de dezembro de 2018

⁴⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. VER A PAGINA!!!

⁴⁶ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias. Curitiba: PUCPress, 2016. p. 13

com os mais variados contextos, valores, saberes, aprendizagens e sujeitos na educação. Essa visão de currículo expressa a complexidade das relações existentes na atualidade onde uma visão fechada e moderna ligada a educação não atende mais as demandas formativas do século XXI.

As Matrizes Curriculares, que expressam e sistematizam as intencionalidades do Projeto Educativo do Brasil Marista estão orientadas para um trabalho pedagógico por área de conhecimento, destacando um currículo integrado e interdisciplinar. Construída dessa forma o texto destrona a centralidade dos conteúdos e das disciplinas proporcionando uma ampliação de horizontes chamando a atenção para uma maior complexidade existente entre os componentes curriculares. Assim as Matrizes Curriculares do Brasil Marista abrem um espaço mais amplo para a problematização e pesquisa mobilizando diversos saberes e possibilitando a construção de processos cognitivos dos mais básicos para os mais complexos.

O documento apresenta as suas finalidades, que seriam:

1. Assegurar a identidade e unidade do Projeto Educativo do Brasil Marista na produção e gestão de currículos caracterizados pela excelência e rigor acadêmico, referendados nos valores cristãos.

2. Propor uma organização curricular coerente com a missão educativa evangelizadora do Instituto Marista, que responda aos apelos formativos dos sujeitos e do mundo contemporâneo, aos avanços das ciências da educação e aos novos construtos das áreas de conhecimento escolar.

3. Inspirar itinerários formativos para os diferentes sujeitos envolvidos no locus escolar Marista.

4. Subsidiar a organização de processos pastoral-pedagógicos na perspectiva da educação integral e de qualidade como direito.

5. Explicitar os referenciais que sustentam a organização e dinâmica do currículo, de modo a articular as concepções teóricas às práticas educativas da rede, da escola e da aula.

6. Orientar a formação continuada de professores, gestores e colaboradores da Educação Básica para o desenvolvimento de competências políticas, pastorais e pedagógicas necessárias à implementação e aprimoramento das Matrizes Curriculares.

7. Qualificar a prática educativa, a gestão da aula, as situações de ensino e

de aprendizagem e os processos de avaliação pedagógica, com base em referenciais teórico-metodológicos definidos como opções institucionais.

8. Estabelecer referenciais estratégicos para planejar, significar, concretizar, monitorar e avaliar o currículo, que garantam a função social da escola e a missão educativo-evangelizadora da Instituição Marista.

Finalidades construídas a partir da sua referência no Projeto Educativo do Brasil Marista, de onde se retiram também suas concepções básicas de currículo, sendo de forma integrada e interdisciplinar.

As Matrizes foram construídas a partir de quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas tecnologias. Divididas assim em conformidade com documentos além da realidade marista como PCNs, Matriz do ENEM e de forma mais recente, as BNCC, que também trazem essas divisões.

Em virtude de uma necessidade de adequação de tempo e proposta do trabalho o foco será na descrição da área de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias que assim como as demais áreas, possui quatro grande competências de área, sendo elas: Competências Acadêmicas, Ético-estéticas, Políticas e Tecnológicas.

Como Competências Acadêmicas o texto trás:

Compreender as variadas representações presentes nas ações humanas, nas sociedades e nas relações socioculturais, que se manifestam nos conceitos de representações e linguagens no *espaçotempo*, contextos e relações socioculturais e estudo das ações humanas. (UMBRASIL, 2016, p.31).

Essa competência destaca-se pela atividade de aquisição de conhecimento de uma forma mais tradicional, saber "o que", "quando" e "como".

As Competências Ético-estéticas destacam:

Apreender e construir valores e atitudes, fomentados e inspirados no carisma Marista, que orientem ao cuidado com o outro, com o mundo e com a natureza, de modo que a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça e a dignidade da pessoa humana sejam as bandeiras que orientem as ações individuais, com vistas à construção de uma realidade justa e sustentável. (UMBRASIL, 2016, p.31).

E também:

Compreender criticamente, de maneira autônoma, os vários momentos históricos, de modo a perceber que os contextos históricos são construções humanas voluntárias e intencionais, e que podem ser transformados de acordo com o interesse dos seres humanos. (UMBRASIL, 2016, p.31).

Como Competências Ético-estéticas temos uma valorização das questões atitudinais tendo em vista a formação de um cidadão capaz de se perceber como parte integrante de um mundo onde a sua ação crítica e responsável é um fator fundamental para a manutenção do meio ambiente em um mundo sustentável, solidário onde a justiça e a dignidade sejam sempre presentes.

No caso das Competências Políticas temos:

Compreender e mobilizar conhecimentos, valores, interesses e habilidades, no sentido de intervir efetivamente e criticamente na realidade, seja de forma macro (cidade, Estado, mundo) ou micro (família, sala de aula, escola, bairro), sendo agente de transformação e modificação dessa realidade, tendo em vista a melhoria da vida, sua e dos demais, construindo sua identidade de sujeito atuante e autônomo dentro de *espaçotempos* concretos. (UMBRASIL, 2016, p.31).

Nessas Competências Políticas as Matrizes Curriculares do Brasil Marista na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias destaca a importância da ação de intervenção crítica a fim de transformação e modificação de uma determinada realidade. O educando não é um ser pacífico e estático, muito pelo contrário, ele deve mobilizar uma série de conhecimentos adquiridos a fim de ser o agente responsável pela sua própria história.

Por fim, as Competências Tecnológicas destacam:

Utilizar as diversas formas de compreensão, intervenção e tradução da realidade e das ações humanas dentro das várias realidades, de modo que as inúmeras tecnologias, das mais simples, como a linguagem oral, escrita, do corpo, dentre outras, às mais sofisticadas, como as virtuais e intangíveis, sejam utilizadas como mecanismo de apropriação do mundo e entendimento das ações humanas e das sociedades. (UMBRASIL, 2016, p.31).

O educando deve ser capaz de perceber o mundo que tem ao seu redor se valendo das mais variadas tecnologias, não necessariamente as de alta tecnologia, mas das mais simples para as mais avançadas.

O interessante é que essas competências da área de ciências humanas e

suas tecnologias não atuam isoladamente, muito pelo contrário, temos uma próxima relação entre elas, que são complementares e não podem trabalhar de forma isolada. Estão articuladas entre si com o propósito de tornar a aprendizagem um processo mais significativo.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias trazem também a sua concepção de aprendizagem que não significa somente a aquisição de conceitos, não se define simplesmente pela capacidade de armazenar informações. Muito pelo contrário, a aprendizagem passa pela significação de conceitos assim como relacioná-los com outros conhecimentos e áreas, o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de proporcionar um entendimento de elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais a cerca das identidades individuais e coletivas, assim como o entendimento da importância das instituições, dos direitos e deveres relativos ao cidadão, justiça e distribuição de riquezas. O estudante deve ser capaz de solucionar problemas propostos e ter uma atitude de protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões de vida pessoal, social, política, econômica e cultural, assim como perceber os impactos das tecnologias na vida humana.

Para que se tenha uma aprendizagem que rompa a barreira da simples aquisição de conceitos, da memorização de pontos destacados, o professor deve ter em mãos todo um leque de instrumentos pedagógicos com a finalidade de proporcionar um conhecimento significativo e crítico capaz de desenvolver a autonomia por parte do estudante, sendo assim as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias destacam a utilização de recursos metodológicos como por exemplo:

- Aula expositiva dialogada, não sendo simplesmente o depósito de informações, mas acima de tudo, problematizar e instigar a partir dos conteúdos tendo como ponto de partida uma realidade que é de conhecimento dos estudantes.
- Grupos de trabalho, debates, seminários e discussões direcionadas onde o papel de protagonista está no estudante, sendo o professor aquele que está ali para dar um suporte ao processo a ser desenvolvido.

- Dramatizações, projeções, apresentação de trabalhos, júris simulados e dinâmicas de grupo como uma forma inclusive de se romper com a própria disposição tradicional da sala de aula, assim como se valer de espaços não formais para a realização dessas atividades.
- Sequências didáticas e projetos interdisciplinares que permitem um melhor planejamento das atividades a serem realizadas assim como uma maior proximidade entre os componente da área de Ciências Humanas ou até mesmo de outras áreas do conhecimento.
- Utilização de fontes e materiais diversos como ícones, desenhos, mapas, fontes primárias, entre outras, a fim de estimular a curiosidade no estudante, a busca pelo conhecimento, a pesquisa e dessa forma ser o protagonista da sua caminhada na aprendizagem.

Além desses pontos destacados, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista aponta a necessidade do professor promover atividades que sejam capazes estimular a concepção de um pensamento crítico a partir de múltiplos olhares sobre um determinado tema ou conteúdo, revelando assim a sua multiplicidade e isso pode acontecer, inclusive, de forma multidisciplinar e interdisciplinar.

Nesse ponto, Lucena, Saraiva e Almeida destacam:

A valorização das várias maneiras de pensar o mundo, a multiplicidade de interações, a interpretação dos processos contraditórios, a possibilidade de pensar a realidade de maneira diversificada que, embora antagônicas, são complementares, têm no diálogo o seu operador teórico fundamental. Assim, o diálogo não pode ser conclusivo, acabado, determinante e definitivo, pois ele representa o embate das múltiplas vozes que se manifestam e, do mesmo modo, as múltiplas consciências e mundos que se articulam. (LUCENA; SARAIVA; ALMEIDA, 2016, p. 181).

Como avaliação se entende que se trata de um momento capaz de reorganizar a caminhada no processo de ensino e aprendizagem, servindo tanto para o aluno quanto para o professor, avaliação não deve ser encarada como um momento punitivo, mas como uma ferramenta positiva que revela os erros e acertos de jornada em busca de uma educação de qualidade. Sendo uma ferramenta de grande importância, deve ser cuidadosamente elaborada levando em consideração os objetivos a serem alcançados com essa ferramenta para que se necessário, seja feito o caminho de aprendizagem a fim de solucionar possíveis lacunas, Além

disso, no processo avaliativo deve-se ter em mente níveis diferenciados de desafios, partindo do mais básico para o mais complexo⁴⁷.

Esses pontos são apresentados nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista de forma ampla, sendo aplicados a todos os componentes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ao Ensino Religioso, Sociologia, Filosofia, Geografia e História. No entanto, em virtude do limite imposto pelo trabalho o destaque a ser feito refere-se ao componente de História.

Nas suas Concepções Gerais referente ao componente de História as Matrizes Curriculares do Brasil Marista trazem a ideia de que o estudo da história se dá a partir do entendimento sobre os processos e sujeitos históricos, sendo essa compreensão construída a partir da análise da ação humana ao longo do tempo assim como das representações criadas acerca da realidade. Nesse esforço não se deve ter o limite de se construir análises meramente factuais e lineares. História não se denota por ser simplesmente memorização, é construção, criação, desconstrução e recriação. A fim de estender esse olhar, um caminho a ser seguido seria o trabalho interdisciplinar realizando um contato cada vez mais próximo com outros componentes curriculares, especialmente da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A História como componente curricular tem a função de desenvolver o pensamento crítico e analítico do estudante, sendo responsável pela sua formação ética e política. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica trazem:

No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da

⁴⁷ FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p.29).

Fica assim destacada a importância da História para a compreensão da realidade, criando e recriando olhares e sendo responsável pela formação moral, ética e cidadã.

Da mesma forma a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental destaca:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2017, p.352).

Também pode ser destacada aqui a proposta de BNCC para o Ensino Médio, onde lá encontramos como elementos para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BRASIL, 2018, p.547).

A visão de História que se tem nos documentos maristas está de acordo com documentos que estão ligados a educação básica, em fase de implementação ou ainda em construção.

Como objeto de estudo para a História se definiu: Processos históricos e sujeitos históricos. Essa definição se dá a partir de uma concepção de que o ser humano é o agente fundamental dos processos históricos, sendo capaz de alterá-los de acordo com sua vontade e intencionalidades. Encarar dessa forma, o objeto de estudo, significa perceber que ele dialoga com as formas de produção do conhecimento histórico, da mesma maneira que está de acordo com a diversidade e pluralidade que marca a vida humana, sendo um processo constante de construção, desconstrução e reconstrução, não sendo "absoluto dos

historiadores"⁴⁸.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista trazem ainda elementos significativos no que diz respeito a metodologias de ensino e de aprendizagem em História, que obviamente não se traduz em uma atividade relativamente fácil pois não se trata simplesmente do seu conteúdo acadêmico mas também por ter uma responsabilidade político-social. O professor de História tem responsabilidades na formação de um educando crítico e atuante na realidade onde vive.

Nesse sentido devem ser realizadas atividades que busquem o desenvolvimento do senso crítico, relacionar passado e presente a fim de significar aquilo que se estuda, portanto, o professor de História deve estar sempre atualizado com aquilo que está acontecendo na atualidade e seja capaz de propor reflexões e conexões fazendo com que os estudantes não apenas se sintam, mas se engajem como protagonistas na produção de conhecimento.

Uma forma de proporcionar o engajamento por parte dos estudantes pode ser a problematização de uma determinada situação do presente, da atualidade a fim de despertar um instinto investigativo que leva à pesquisa. Assim, de acordo com Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 32).

Impossível pensar em na atualidade uma educação que não esteja intimamente ligada a prática da pesquisa, uma prática docente alheia a prática de pesquisa. Nesse caso, Pedro Demo destaca:

Assim, desmitificar a pesquisa há de significar também o reconhecimento da sua imissão natural na prática, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. O professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado. (DEMO, 2006, p. 14).

A partir desse posicionamento, a transposição didática destaca-se na metodologia de ensino. Como transposição didática pode-se concluir como a

⁴⁸ LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre, *História: novos problemas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. Pg. 12

simplificação de um conteúdo complexo em algo mais simples, a passagem de um determinado conhecimento produzido na universidade, na academia, para a realidade escolar.

A fim de tornar a sua aula mais atrativa, o professor deve estar atualizado com aquilo que é produzido nas universidades e obviamente trazer esse conhecimento para a sala de aula da educação básica, assim como ser capaz de produzir os seus próprios materiais a luz daquilo que pesquisa. Em outra obra Pedro Demo trás o seguinte:

o professor deve ensaiar textos científicos próprios, geralmente voltados para a área de interesse curricular. Colocando o repto assim, parece algo surpreendente, pelo menos. A grande maioria dos professores considera-se incapaz disso, ou considera que isto não é tarefa sua. Poderíamos certamente exagerar as coisas, se pretendêssemos fazer dele um profissional da pesquisa científica. Todavia, para ser um profissional da educação precisa da pesquisa como ferramenta científica e sobretudo como base educativa. (DEMO, 2002, p. 41).

Realizar pesquisa e proporcionar a realização de pesquisa por parte de seus alunos, esses seriam passos fundamentais para que se tenha realmente uma aprendizagem significativa onde os estudantes são vistos como sujeitos da sua aprendizagem.

Outro caminho metodológico apontado pelas Matrizes Curriculares do Brasil Marista é o trabalho interdisciplinar onde a percepção e análise da realidade se dá de forma mais significativa a partir de múltiplos olhares proporcionados pelos demais componentes curriculares e isso pode ser feito em aulas conjuntas, trabalhos interdisciplinares, planejamentos aproximando os demais componentes curriculares ou outra ação planejada pelos professores em que se possa realizar alguma atividade interdisciplinar.

5. PROPOSTAS METODOLÓGICAS.

Os documentos maristas para a educação básica servem como um norte para a aplicação de propostas metodológicas por parte de seus professores. O caminho escolhido pelo Colégio Marista Santa Maria foi de trabalhar a partir de sequências didáticas⁴⁹ com modelo definido pela própria escola. Além dessa formatação, os professores tem a liberdade de se valer de outras demais metodologias ativas. Vale lembrar que a ideia de sequencia didática baseia-se em uma enorme quantidade de conceitos. No caso da proposta da escola, a sequencia didática é entendida como roteiro de atividades a serem desempenhadas não apenas em determinado componente curricular, mas na área. Ao final de um trimestre de trabalhos realizados, o objetivo é a confecção de um produto final como resultado da caminhada realizada em sala de aula ou outro ambiente de aprendizado. Nesse caso, a sequência didática serve como um mapa, um planejamento que acabar por se combinar com metodologias ativas e momentos de encontros mais tradicionais.

De um modo geral, podemos afirmar que a proposta pedagógica alicerçada em sequências didáticas é bastante conhecida. No entanto, é necessário destacar suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Temos hoje uma realidade marcada por grande avanço tecnológico, o conhecimento está nas mãos, ao alcance de um dedo. As inovações marcam os mais variados ambientes, nas lojas, em supermercados, consultórios, escritórios, entre outros. No entanto, parece que essa inovação ainda não atingiu as salas de aula. Pode haver muita novidade e tecnologia no equipamento da escola, mas a forma das aulas ainda parece permanecer no passado, meramente expositivas.

Nesse sentido entram as metodologias ativas, das quais o uso de sequências didáticas faz parte. Para a definição de sequencia didática podem ser utilizados os conceitos de Antoni Zabala, com o livro "A prática educativa: como ensinar" (1998), assim como de Philippe Perrenoud, com a obra "Dez novas competências para ensinar" (2000), que também auxilia a definir o que é uma

⁴⁹ Como sequência didática a escola adotou um modelo próprio que se destaca devido ao fato de ser uma série de ações realizadas pelos professores da área onde existe um objetivo em comum. Nos anexos existe uma reprodução da sequencia didática da área de humanas para o primeiro trimestre do primeiro ano do ensino médio. Para maiores aprofundamentos teóricos sobre sequência didática sugiro consultar: Antoni Zabala, Marcelo Giordan e Maria Marly de Oliveira, três autores citados nesse trabalho como referências.

sequência didática. Marcelo Giordan é outra referência, com o texto "Elementos iniciais da elaboração da SD" (2014), assim como Maria Marly de Oliveira, com seu livro "Sequência Didática Interativa no Processo de Formação de Professores (2013).

De acordo com Zabala (1998), sequência didática seria todo o conjunto de atividades planejadas para a efetivação de objetivos educacionais específicos. "Conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professores como pelos alunos"⁵⁰. Não existia uma terminologia padronizada desde o momento em que se iniciaram os trabalhos sobre essa metodologia a partir dos anos de 1970. Pode ser chamada de "unidade didática", "unidade de programação" ou "unidade de intervenção pedagógica"⁵¹. Em virtude disto, é necessário melhor definir o conceito. Pois o entendimento inicial sobre sequências didáticas é que absolutamente tudo o que se faz em sala de aula pode ser classificado como uma forma da abordagem. No entanto, este entendimento é incorreto. O significado de sequencia didática deve ser bem demarcado, bem definido, não pode ser utilizado equivocadamente.

Tenhamos como princípio a ideia de um bom profissional. Mas o que seria um bom profissional? Seria alguém competente no seu ofício que possui três características: conhecimento, experiência e busca pela melhoria constante. Essa última característica, a busca pela melhoria constante, pode ser verificada a partir de uma análise das práticas particulares em comparação com outras. No entanto, somente esse contraste não basta. Existe a necessidade de suportes teóricos a fim de melhor compreender as ações práticas, tornando elas verdadeiramente reflexivas. Esse posicionamento pode ser visto como fundamental dentro de uma atividade docente, pois está intimamente ligado a melhor entender e, portanto, aprimorar a prática na sala de aula. A atuação docente passa pelo planejamento, sendo esse um elemento fundamental da organização das sequências didáticas, que não acontecerão sem a organização das aulas previamente, sem o planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

⁵⁰ ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998. Pg18.

⁵¹ Metodologias ativas: sequências didáticas/ organizadora Sonia M. Vanzella Castellar. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016. pg.11

Zabala (1998, pg.29) afirma: "tudo o que fazemos em sala de aula incide na formação de nossos alunos". Portanto, a ação docente demanda uma grande responsabilidade e compromisso. Responsabilidade exige um planejamento das ações à altura das demandas. No caso das sequências didáticas o planejamento é necessário para decidir a estrutura das atividades e como serão articuladas a fim de que se atinjam certos objetivos educacionais. O que vai ser realizado? Como vai ser Feito? Por que vai ser feito? O que se pretende alcançar com sua aplicação? São questionamentos que devem ser presentes na elaboração de uma sequência didática.

Sequências didáticas se caracterizam por serem percursos de aprendizagem, trilhas de atividades ordenadas previamente definidas pelo professor, para que o estudante construa conhecimento ao realizá-las.⁵² O professor se torna o agente responsável pelo encadeamento de atividades, que devem ser interligadas com a finalidade da reelaboração de conhecimentos, a fim de que educandos sejam capazes de colocar em prática ou ampliarem aquilo que aprenderam.

Os percursos aleatórios nas situações de aprendizagem são descartados em uma sequência didática, conforme afirmou Perrenoud (2000, pg.33). "As noções de dispositivo e de sequência didática chamam a atenção para o fato de que uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso"⁵³. Nesse sentido o trabalho docente a partir das sequências didáticas tem como objetivo minimizar a ocorrência de improvisações em sala de aula, a não ser quando for estritamente necessário.

Para Maria Marly de Oliveira, no livro "Sequência Didática Interativa no Processo de Formação de Professores", sequência didática seria:

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p.53).

Para a autora a elaboração da proposta pedagógica adota alguns passos iniciais básicos, como a escolha do tema a ser trabalhado, questionamentos para a

⁵² SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental - Ciclo II: Geografia. São Paulo: DOT, 2007. pg. 85

⁵³ PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. pg.33

problematização do assunto a ser trabalhado, planejamento dos conteúdos, objetivos a serem atingidos e delimitação da sequência de atividades. Organização, encadeamento e sistematização do processo ensino-aprendizagem em que os alunos tem participação ativa em todos os passos da realização.

Como pode-se perceber, o elemento fundamental nas sequências didáticas, que se torna o grande diferencial em relação aos modelos metodológicos tradicionais, é a participação dos alunos. O professor deixa de ser o centro das atenções em sala de aula, deixa de ser o portador do conhecimento e passa a dividir o processo de ensino-aprendizagem com os alunos a partir de conhecimentos que o corpo discente apresenta a partir de própria existência. A partir desse posicionamento, temos uma transformação da ação docente capaz de tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas.

Assim como os autores anteriores, Marcelo Giordan trabalha a organização de sequências didáticas destacando que a princípio deve-se levar em consideração a intencionalidade do ensino que desejado⁵⁴. O mesmo questionamento é feito por Zabala (1998, pg.27), indagando as finalidades da educação e o que se pretende desenvolver nos alunos. De modo geral, o sistema educacional tem a preocupação com o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos em detrimento de outras, como as capacidades motores, de equilíbrio e autonomia, afetivas, de relação interpessoal e de inserção.⁵⁵ Mas a escola deve-se ocupar com as demais capacidades? A sociedade e a escola devem atender a todas as capacidades da pessoa? Se sim, a escola deve se preocupar com a promoção de uma formação integral e não simplesmente com as capacidades cognitivas. Potencializando uma capacidade influencia-se outra e assim por diante. Esses procedimentos podem ser planejados a partir do conjunto de atividades propostas por uma sequência didática.

Após a escolha do tema a ser trabalhado pela proposta metodológica, antes mesmo do planejamento das atividades, o professor deve se preocupar em problematizar com foco em um questionamento gerador, que deve estar presente em toda a sequência didática, sendo algo capaz de mobilizar os conhecimentos

⁵⁴ GIORDAN, Marcelo. Elementos iniciais da elaboração da SD: título, público-alvo e problematização. Centro de Pesquisa Aplicada (CEPA), Instituto de física da Universidade de São Paulo. 2014. pg. 57.

⁵⁵ ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998. Pg28.

científicos, aproximando da realidade dos alunos, valorizando, assim, os conhecimentos trazidos para a escola e, desta forma, realizar a análise crítica da realidade.⁵⁶ Para a tarefa o professor deve ter o conhecimento do que vai desenvolver ao longo da sequência didática, como alguém que pesquisou, se apropriou, criticou e desenvolveu o conhecimento científico, mas também precisa ter conhecimento da realidade escolar, pois esses saberes se tornam elemento fundamental na elaboração da sequência didática, em especial na constatação e elaboração da problematização, que é uma pedra basilar para alcançar o determinado objetivo educacional, de acordo com o conceito de sequência didática.

Esses são apenas alguns referenciais que podem ser destacado a respeito das sequências didáticas. No entanto, vale frisar que a Rede Marista adotou um modelo de sequência didática próprio, que seria apenas um roteiro a ser seguido pelo professor, devendo ser combinado com outras metodologias, especialmente as ativas, a fim de proporcionar a educação prevista nos seus documentos e conectada com aquilo de mais atual no cenário educacional.

Um caminho interessante nessa mescla de sequências didáticas e metodologias ativas é o trabalho com a Sala de Aula Invertida, que é aplicada pelo componente História no Colégio Marista Santa Maria como ensaio, como experimento, visando o aprimoramento qualitativo do processo de ensino e aprendizagem.

⁵⁶ GIORDAN, Marcelo. Elementos iniciais da elaboração da SD: título, público-alvo e problematização. Centro de Pesquisa Aplicada (CEPA), Instituto de física da Universidade de São Paulo. 2014. pg. 61.

6. A SALA DE AULA INVERTIDA.

Quando se fala em sala de aula, imediatamente vem a ideia de um ambiente mobiliado com cadeiras e classes muito bem alinhadas e quadro, em muitos casos, o uso de giz. Essa ideia de sala de aula esta posta desta forma, sendo um modelo tradicional de organização. Existe um sentimento de que há algo errado com a educação. Crianças são enviadas para as escolas a fim de serem preparadas para a vida, que está mudando rapidamente, especialmente com as tecnologias de comunicação. No entanto, a realidade escolar permanece a mesma, inserida ainda em uma realidade fabril, em que temos alunos que devem simplesmente ouvir e captar a maior quantidade possível de informações, que depois serão avaliadas em um teste.

Diante dessa realidade José Manuel Moran afirma:

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (MORÁN, 2015, p.15).

Uma mudança é, portanto, fundamental. A escola como tradicionalmente conhecemos deve se adequar a nova realidade, a contemporaneidade. A sala de aula foi criada para os alunos simplesmente ouvirem e, nesse caso, ouvir significa passividade, absorção, muitas vezes limitada, sem reflexão.

Para que os estudantes aprendam de forma competente, o que aprendem deve ter algum sentido. Esse sentido pode ser encontrado em projetos criativos e socialmente relevantes. Quanto mais o professor estimular a postura ativa do estudante mais significativo será o ensino e destacado o protagonismo desse estudante.

A sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, é uma tentativa de proporcionar o ensino que retrate as características da contemporaneidade. O modelo que foi difundido nos últimos anos pelos professores norte-americanos Jon Bergmann e Aaron Sams. De forma geral, as questões teóricas da aula são estudadas em casa e a parte prática, retirada de dúvidas e aprofundamentos, é

realizada em sala de aula, no contato próximo entre professor e estudantes⁵⁷. Organizada a partir dessa ideia inicial, a sala de aula invertida altera o modelo tradicional de sala de aula, em que os alunos tem o contato com a teoria a partir do professor, geralmente, de forma expositiva e absolutamente passiva.

A construção de uma sala de aula invertida pode ser realizada a partir de três passos:



Figura 1 - Primeiro passo para a implementação da Sala de Aula Invertida

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida> <acessado em 17 de setembro de 2018>

Esse primeiro passo consiste na mudança de paradigmas com relação ao ensino presencial, em que a lógica da organização tradicional ligada a sala de aula se altera. Como objetivo fundamental do primeiro passo, o estudante tem um acesso prévio do material, podendo ser de forma on-line ou física.

Na sequência temos o segundo passo, onde o estudante, ainda fora do ambiente de sala de aula, busca informações além daquilo que foi proposto no material disponibilizado pelo professor. A ideia consiste em estimular o aluno a pesquisar, desenvolver sua autonomia na busca pelo conhecimento, ser protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Ocorre nesse momento o aprofundamento daquilo que foi proposto, cabendo ao estudante trazer elementos

⁵⁷ BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

novos, buscar outros materiais, elencar pontos importantes que considerou, anotar as suas dúvidas com relação ao assunto proposto.

Nesse momento o estudante pode realizar uma estratégia destacada por Jonathan Bergmann que consiste:

Estratégia 3-2-1. Os alunos registram três coisas que aprenderam com o vídeo, duas perguntas sobre o conteúdo do vídeo e uma dúvida principal. Durante a aula, relatam as três coisas que aprenderam, interagem uns com os outros sobre as duas perguntas e compartilham com o professor a dúvida que não entenderam. Aqueles que sentem que compreenderam completamente o conteúdo registram um resumo de sua aprendizagem. (BERGMANN, 2018, p.39)



Figura 2 - Segundo passo para a implementação da Sala de Aula Invertida

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida> <acessado em 17 de setembro de 2018>

O terceiro passo da proposta de Sala de Aula Invertida consiste em realizar em sala de aula as atividades que na abordagem tradicional são realizadas em casa. Conforme os autores, em sala de aula devem ser priorizadas atividades como trabalhos em grupo, debates e discussões, enfim, ações que tem como objetivo o enriquecimento do aprendizado e o aprofundamento de questões que foram levantadas previamente pelo trabalho realizado por parte dos estudantes, a partir dos materiais disponibilizados pelo professor nos momentos anteriores.



Figura 3 - Terceiro passo para a implementação da Sala de Aula Invertida

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida> <acessado em 17 de setembro de 2018>

Nesse momento temos a ação presencial do professor e dos estudantes. Destaca-se por ser o momento mais importante e significativo da Sala de Aula Invertida, em que se dá de maneira fundamental a assimilação do conhecimento e não simplesmente sua transmissão.

Com as tarefas que tradicionalmente eram realizadas em casa e agora feitas em sala de aula a partir do material disponibilizado pelo professor, juntamente com a pesquisa e o aprofundamento, assim como a reflexão feita pelos estudantes, a relação verticalizada entre professor e estudante deixa de existir, dando lugar a troca de visões, de posicionamentos, quando o professor se torna realmente o condutor do ensino, tendo a sua responsabilidade de tirar dúvidas, aprofundar o tema, estimular o debate, proporcionando, assim, o aprendizado mais amplo e complexo.

Inverter a sala de aula consiste em proporcionar maior autonomia para o estudante, da mesma forma que exige maior senso de responsabilidade. O estudante passa a ter um papel ativo na sua caminhada, tendo envolvimento maior em todo o processo de construção de conhecimento.

Alguns cuidados devem ser tomados quando se propõe essa abordagem,

pois exige a mudança de mentalidade com relação ao processo de ensino e aprendizagem para a superação da perspectiva que professor deve "dar aula". A adaptação se faz necessária e não é construída da noite para o dia, mas a partir de um trabalho diário, realizando experiências e, aos poucos, apresentando a proposta para os estudantes. Uma mudança de mentalidade que não deve acontecer apenas nos alunos, mas também dentre os professores e demais responsáveis e sujeitos da educação.

A ideia de uma escola diferenciada, onde haveria a participação ativa dos estudantes, com iniciativa, originalidade e ação cooperativa não é nova. John Dewey e Vygotsky já destacavam essa necessidade, argumentando em favor da interação ser fundamental para a educação. Assim como para Paulo Freire em favor da escola ser um ambiente interativo e não apenas ações de simples troca, mas como um grande processo de interferências e mudanças mútuas⁵⁸.

A implantação da Sala de Aula Invertida pode se dar de maneira experimental, aos poucos. Na realidade, alguns professores podem estar realizando essa metodologia mesmo sem ter o conhecimento dessa designação. A partir do momento em que se habitua com o trabalho dessa forma, podem aprofundar o processo e gradativamente diminuir a quantidade de aulas expositivas⁵⁹.

Romper com uma realidade estabelecida há anos pode ser um trabalho considerado complicado. Tradicionalmente temos na figura do professor o detentor do conhecimento, a instituição de ensino possui a responsabilidade da transmissão do conhecimento, para que depois em casa sejam realizados exercícios, projetos, trabalhos e resolução de problemas. Comparada com o modelo de Sala de Aula invertida, os exercícios, projetos, trabalhos e resolução de problemas são realizados em sala de aula com a presença do professor para orientar os caminhos percorridos e em casa, precedendo o encontro presencial, o estudante realiza leituras, assiste vídeos e realiza pesquisas.

⁵⁸ Silva da Conceição, Sheilla & Nou Schneider, Henrique & Santos Silva de Oliveira, Advanusia. (2017). Sala de Aula Invertida: Metodologias Ativas para Potencializar o Ensino e Aprendizagem de Conteúdos.

⁵⁹ VALENTE, José armando. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, n. 4, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>.> Acesso: 19 de setembro de 2018.

A imagem abaixo que compara de forma simples e didática uma metodologia tradicional com a sala de aula invertida.



Quadro 1 - Quadro comparativo entre método tradicional e sala de aula invertida

Fonte: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/view/57632>. Acessado em 19 de setembro de 2018

Nessa proposta metodológica temos a alteração na postura tanto do professor quanto do estudante. O primeiro deixa de ser o centro das atenções em sala de aula, deixa de ser o palestrante característico da aula expositiva e se torna, de fato, um orientador, auxiliando o estudante nos seus percursos de aprendizagem. O estudante deixa de ser o expectador passivo e assume uma atitude ativa, sendo protagonista na sua caminhada de aprendizagem.

Inverter a sala de aula não é uma tarefa simples e nem pode ser simplesmente traduzida em produção de vídeo aulas. Inverter a sala de aula exige não apenas o conhecimento teórico e técnico para tal. Além de conhecer o modelo, deve-se adaptá-lo a realidade específica de cada professor, componente curricular

e conteúdo, ou seja, não existe uma receita pronta para a sua aplicação. Inverter a sala de aula exige muito tempo de planejamento, em especial para as atividades que serão desempenhadas pelos estudantes fora da sala de aula, textos, vídeos, todo o material que irá proporcionar a reflexão necessária por parte do estudante, assim como prever as atividades que serão realizadas em sala de aula e os objetivos a serem alcançados a fim de tornar a discussão presencial mais qualificada do ponto de vista educacional.

A sala de aula invertida pode ser encarada como uma forma de ensino híbrido ou *blended learning*, que, por sua vez, está inserido no grande quadro do *e-learning*. O ensino híbrido ou *blended learning* se define pela mescla atividades on-line e estudos presenciais. De acordo com Valente⁶⁰, temos quatro grupos de ensino híbrido ou *blended*, sendo eles: Modelo flex, em que o estudante se vale de uma plataforma on-line e recebe as instruções por meio dessa ferramenta e nas atividades presenciais há a parte flexível por conta do suporte que utilizará o professor ou outro responsável por monitorar as atividades. Outro grupo é o *blended* misturado, em que o estudante opta por uma disciplina ou outra totalmente on-line a fim de complementar as suas atividades. Temos ainda o modelo virtual enriquecido, cuja ênfase do trabalho é on-line, sendo realizadas poucas atividades presenciais. Por fim, o modelo rodízio, onde o estudante circula por diferentes modalidades de aprendizagem.

De acordo com Valente⁶¹, o modelo rodízio é subdividido em quatro subgrupos. O primeiro é o rodízio por estações, como o próprio nome ajuda a perceber, os alunos circulam por diferentes estações dentro da sala de aula, mesclando atividades práticas, on-line, tira-dúvidas, trabalho em grupos, entre outras. Outro subgrupo é o rodízio entre laboratórios, quando o estudante frequenta laboratórios mesclando atividades práticas e on-line. O terceiro subgrupo é o rodízio individual, no qual o aluno escolhe individualmente por diferentes modalidades de aprendizagem, práticas, on-line, laboratoriais. E o quarto subgrupo é o denominado sala de aula invertida.

A ideia de sala de aula invertida não pode ser considerada uma novidade,

⁶⁰ VALENTE, J. A. Blended learning and changes in higher education: the inverted classroom proposal. Educar em Revista. Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. p. 84.

⁶¹ Ibidem. p. 85.

pois desde os anos 90 do século XX, estudos sobre o assunto são realizados na Universidade de Harvard pelo professor Eric Mazur. Nos anos 2000, na Universidade de Miami, professores Maureen J. Lage, Glenn J. Platt e Michael Treglia publicaram sobre o método “Inverted Classroom”, que foi aplicado em disciplinas de introdução à economia. Em 2004, Salman Khan passou a gravar vídeos de forma a auxiliar a sobrinha nas atividades escolares.⁶² Nos anos de 2006 os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams começaram seus trabalhos na escola Woodland Park High School, em Woodland no Colorado, Estados Unidos. Logo perceberam a grande quantidade de faltas por parte dos alunos devido às práticas esportivas e atividades externas a escola. Por conta dessa realidade, em 2007, decidiram começar a gravar as suas aulas a fim de auxiliar os alunos com dificuldades.⁶³ Esse modelo implementado pelos professores foi batizado de Flipped Classroom.

O esforço de Bergmann e Sams permitiu que seus alunos assistissem as aulas expositivas do conteúdo, em casa e na sala de aula, realizassem atividades propostas. Quando os alunos mais precisam do auxílio do professor, podem contar com sua presença para a melhor compreensão do que não conseguiram sozinhos.

No entanto, a sala de aula invertida não pode ser vista de forma simplista. Há todo um planejamento e preparação para que os alunos realizem, não apenas a leitura de materiais ou assistam os vídeos preparados pelo professor, mas também que façam anotações de pontos considerados importantes, assim como dúvidas que surgirem, para que, em aula, o professor possa realizar o aprofundamento de questionamentos ou mesmo o redirecionamento de conceitos que não foram muito bem compreendidos ou entendidos de forma equivocada.

Nessa metodologia de aprendizagem ativa o próprio tempo de sala de aula precisa ser reestruturado. Tendo como exemplo uma aula de 90 minutos em uma turma tradicional, os primeiros 25 minutos seriam para uma atividade introdutória ou motivacional, assim como para a solução de possíveis dúvidas do dever de casa

⁶² TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; NETO, J. D. O. A utilização da "Sala de Aula Invertida" em cursos superiores de tecnologia: Comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido "Flipped Classroom" adaptado aos estilos de aprendizagem. Revista de Estilos de Aprendizagem, Madri nº12, Vol 11, outubro de 2013. Disponível em:

<https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_8.pdf> acesso: 29 setembro 2018

⁶³ BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.. Pg. 4

anterior, na sequência, de 30 a 45 minutos, ocorrerá a exposição de um novo conteúdo; para depois, de 20 a 35 minutos, alguma atividade prática ou resolução de problemas e exercícios.

Na sala de aula invertida a divisão do tempo passa por uma transformação. Os primeiros 5 minutos atendem as necessidades introdutórias típicas de uma sala de aula, como verificar a presença dos alunos, ao que se segue aproximadamente 10 minutos de perguntas e respostas a partir do conteúdo do vídeo ou texto disponibilizado anteriormente. Esse momento é de grande importância, pois serve para sanar possíveis dúvidas acerca do que está sendo trabalhado. E, por fim, os 75 minutos restantes da aula são dedicados às atividades práticas dos alunos, quando, tradicionalmente, o tempo seria utilizado para distribuição do dever de casa, sendo a atividade do lar dedicada a assistir o próximo vídeo ou leitura do próximo texto. (ver tabela comparando o uso do tempo)

Sala de aula tradicional		Sala de aula invertida	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividades introdutórias e motivacionais	5 minutos	Atividades introdutórias e motivacionais	5 minutos
Retirada de dúvidas e correção do dever de casa	20 minutos	Pergunta e respostas sobre o vídeo ou texto	10 minutos
Exposição de conteúdo novo	30-45 minutos	Atividade prática ou resolução de problemas e exercícios	75 minutos
Atividade prática ou resolução de problemas e exercícios	20-35 minutos		

Quadro 2 - Quadro comparativo de organização de tempo entre sala de aula tradicional e sala de aula invertida

Fonte: do autor, adaptado de Bergmann e Sams, 2018, pg. 13

Em trabalho apresentado em 2015, Carolina Stancati Rodrigues, Jéssica Fernanda Spinasse e Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, intitulado "Sala de aula

invertida - uma revisão sistemática⁶⁴, divulgaram a pesquisa realizada a partir da seleção de artigos sobre sala de aula invertida. Esse trabalho revelou de que forma a sala de aula invertida está sendo compreendida por pesquisadores, destacando os motivos para a implementação da metodologia, assim como o papel do aluno e do professor e também os principais benefícios e desafios.

Como motivos para implantação da sala de aula invertida, as autoras destacaram o fornecimento de instrução teórica aos alunos que faltaram à aula. Esse ponto está de acordo com Bergmann e Sams quando:

Os estudantes de hoje são muito, muito ocupados. Em geral, estão sobrecarregados, alternando entre diversas atividades. Nossos alunos apreciam a flexibilidade da sala de aula invertida. Como o conteúdo em si é transmitido por meio de vídeos on-line, eles podem optar por acelerar o próprio ritmo e avançar o programa. (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 19).

Outros pontos motivadores também foram destacados pelas autoras, como o maior aproveitamento do tempo em sala de aula sem a exposição e a audiência passiva dos alunos. O avanço tecnológico também foi destacado, pois os recursos existentes na atualidade possibilitam o acesso a informação por parte dos alunos, sendo o professor o responsável pela orientação. Até mesmo problemas financeiros foram levantados em virtude do alto valor dos materiais didáticos, com o conteúdo sendo pelo menos em parte distribuído pelo professor. Seria esse, também, um dos motivos favoráveis para a implementação da sala de aula invertida.

Rodrigues; Spinasse; Vosgerau (2015) destacaram as mudanças no papel do aluno e no papel do professor na abordagem invertida. Para o aluno temos a incumbência de assistir os vídeos antes da aula, participar das atividades em sala de aula, sendo o grande responsável pela sua aprendizagem. O professor passa a ter uma atuação mais próxima de um facilitador, mentor e fornecedor de apoio individualizado a todos os alunos, ajudando aqueles que tenham maiores dificuldades, assim como aqueles com diferentes habilidades, inclusive especiais (BERGMANN; SAMS, 2018, pg. 21)

Por fim, Rodrigues, Spinasse e Vosgerau, formularam uma lista de benefícios e desafios da sala de aula invertida, destacados nos quadro abaixo.

⁶⁴ RODRIGUES, C. S. ; SPINASSE, J. F. ; VOSGERAU, D. S. A. R. . Sala de aula invertida: uma revisão sistemática. In: EDUCERE. Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. EDUCERE. Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Champagnat. v. 1. p. 39283-39295.

Benefícios da metodologia SAI
<p>Substituição da aprendizagem passiva, com aulas participativas. Conteúdo permanentemente disponibilizado ao estudante. O professor pode apresentar o conteúdo uma única vez em vídeo. Explicação de todo o conteúdo planejado em menos tempo. Ao gravar o vídeo, o professor passa a refletir sobre sua aula. Aumento da interação entre aluno-aluno e aluno-professor. Os professores dispõem de tempo para trabalhar com os alunos individualmente. Progresso dos alunos nos testes de avaliação. Envolvimento dos pais na educação de seus filhos. Aumento da responsabilidade dos estudantes. O aluno trabalha em seu próprio ritmo e estilo. Promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação, trabalho em equipe e colaboração de ideias. Permite ao aluno colocar o seu aprendizado em prática.</p>

Quadro 3 - Quadro destacando os benefícios da sala de aula invertida
 Fonte: RODRIGUES, C. S. ; SPINASSE, J. F. ; VOSGERAU, D. S. A. R. . Sala de aula invertida: uma revisão sistemática. In: EDUCERE. Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. EDUCERE. Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Champagnat. v. 1. p. 39287

Desafios da SAI
<p>Maior tempo para a preparação da aula. Os alunos precisam ser preparados e orientados para o desenvolvimento da aula. Resistência dos alunos ao novo método. Distribuição dos materiais em vídeo. Demanda que a abordagem pode fazer nos computadores de casa. Os alunos não assistirem os vídeos em casa. As condições nas quais os alunos assistem aos vídeos.</p>

Quadro 4 - Quadro destacando os desafios encontrados na sala de aula invertida
 Fonte: RODRIGUES, C. S. ; SPINASSE, J. F. ; VOSGERAU, D. S. A. R. . Sala de aula invertida: uma revisão sistemática. In: EDUCERE. Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. EDUCERE. Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Champagnat. v. 1. p. 39287

Entre os benefícios destacados temos a realização de aulas mais participativas. O que resolve o problema existente com relação a desmotivação dos alunos simplesmente observando a exposição de um determinado conteúdo. Conteúdo esse que é disponibilizado para o aluno na hora e no momento em que achar oportuno, que é a motivado a desenvolver a responsabilidade por sua aprendizagem. Como benefício há também o aumento da interação entre os alunos e entre alunos e professor, proporcionando a aprendizagem mais colaborativa, da

mesma forma que a presença mais individualizada do professor.

Com relação aos benefícios Bergmann e Sams ainda acrescentam outra vantagem. Para os professores norte-americanos a inversão da sala de aula torna a atividade escolar mais transparente:

Em uma época em que parte da comunidade não confia na educação, a inversão abre as portas da sala de aula e permite a entrada do público. Nossos vídeos são postados na internet, e os pais dos alunos e outras partes interessadas têm livre acesso ao material didático. Em vez de ficarem em dúvida sobre o que os alunos estão aprendendo na escola, os pais têm acesso às nossas lições com apenas alguns cliques. (BERGMANN;SAMS, 2018, p.28).

Soma-se ainda que o fato de que, na atualidade, diante de desconfiças em relação ao trabalho de professores, inclusive com a existência de movimentos como "Escola sem Partido"⁶⁵, a transparência torna a atividade escolar um tanto mais segura frente a possíveis interpretações equivocadas daquilo que se faz em sala de aula, especialmente no que diz respeito aos falsos entendimentos de como e para que o professor realiza abordagens e reflexões. Da mesma forma, essa transparência também pode ser vista como uma espécie de propaganda tanto da escola como do próprio trabalho do professor, atraindo assim alunos para as suas salas de aula.

Rodrigues, Spinasse e Vosgerau (2015) também elencam elementos que podem ser vistos como desafios para a implementação da sala de aula invertida. Entre os que relacionam está a necessidade de maior tempo para a preparação da aula. Por exemplo, a preparação do vídeo para os alunos assistirem antes do encontro presencial, pois, conforme as habilidades do professor, considerando que próprio professor está gravando o material, um vídeo curto de aproximadamente 20 minutos pode demorar até cerca de 2 horas para ser produzido, levando em consideração a organização do roteiro, gravação e edição do material. Mas esse não é o único problema, os alunos precisam ser instruídos a assistir os vídeos e, então, podem ocorrer dificuldades, como a própria resistência da metodologia exigir trabalho em casa, ao contrário da atitude passiva em sala de aula, portanto,

⁶⁵ Para o site oficial do programa, basta acessar <https://www.programaescolasempartido.org/> onde são destacados os princípios que regem essa iniciativa. No entanto vale salientar que existem uma série de questionamentos em torno desse projeto que de acordo com seus críticos ferem direitos como a pluralidade de ideias no ambiente de ensino.

cômoda⁶⁶.

Quando se trata da sala de aula invertida é preciso considerar, de acordo com Gisel Pinto Teixeira, que:

ao contrário do que muitas pessoas poderão pensar, a parte mais vital do processo não é o visionamento dos vídeos, mas antes a planificação do tempo de aula e sua estruturação com atividades que permitam a construção colaborativa de saberes. (TEIXEIRA, 2013, p.18).

A aplicação da sala de aula invertida exige mudança de postura do professor e do aluno, assim como um aumento da carga de trabalho e atividades a serem realizadas, não é simplesmente a utilização de vídeos para a introdução de tecnologias em sala de aula. O vídeo é apenas uma ferramenta com o objetivo de transformar a prática de sala de aula.

A sala de aula invertida não se trata simplesmente de se assistir um vídeo em casa ou realizar a leitura de um material fornecido pelo professor. Uma série de cuidados que devem ser tomados a fim de transformar essa atividade em um momento de aprendizagem que exige por parte do aluno responsabilidade nesse processo. Criar um hábito de estudo para os estudantes se faz fundamental, naturalizar a atividade de estudar, transformar essa atividade em algo rotineiro, diário e não simplesmente em véspera de provas e avaliações.

No momento de realizar a atividade de casa o estudante deve entrar em contato com o conteúdo, seja por meio de vídeo ou outro material, deve levar em consideração alguns elementos no seu ambiente de estudo. Deve procurar um local apropriado para realizar essa parte da atividade da sala de aula invertida, tranquilo, livre de distrações e de preferência sentado. Silenciar ligações telefônicas, fechar abas e janelas do dispositivo utilizado para o estudo, assim como desconectar das redes sociais. Ter em mãos o caderno de anotações e o livro didático utilizado em sala de aula. Caso seja fornecido previamente pelo professor um material audiovisual se recomenda a utilização de fones de ouvido com o objetivo de aumentar a concentração naquele momento de estudo e aprendizado.

Durante a visualização do vídeo ou leitura do material é necessário a ter em

⁶⁶ RODRIGUES, C. S. ; SPINASSE, J. F. ; VOSGERAU, D. S. A. R. . Sala de aula invertida: uma revisão sistemática. In: EDUCERE. Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. EDUCERE. Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Champagnat. v. 1. pg. 39291.

mãos o caderno de anotações, no qual o estudante realiza suas notas de forma minuciosa por vezes interrompendo o vídeo ou leitura e se necessário, até mesmo retroceder caso não tenha entendido alguma explicação ou conceito. Nesse momento é interessante a interação do estudante com o material que está sendo estudado. Essa interação pode ser feita por meio de perguntas realizadas pelo professor durante o vídeo ou até mesmo por meio de uma leitura guiada onde em determinadas partes do texto pode ser exigido que o estudante faça uma breve interrupção a fim de solucionar uma questão ou resolver algum exercício. Em caso de surgir alguma dúvida do estudante com relação ao conteúdo estudado, é necessário tomar nota, escrever as perguntas e dúvidas com o objetivo de serem sanadas em sala de aula com a presença do professor.

Na sala de aula o estudante deve participar inteiramente nas atividades presenciais, pois elas serão o momento de solucionar problemas e dificuldades assim como o aprofundamento dos assuntos estudados. O professor pode estimular a participação dos estudantes em especial na colaboração mútua entre eles, pedindo ajuda e auxiliando colegas com dificuldades, todo esse processo sendo monitorado pelo professor atuando como um tutor, um guia, um orientador nos caminhos do ensino e aprendizagem de seus alunos.

Uma obra de referência a respeito da metodologia de sala de aula invertida é o livro de Jonathan Bergmann e Aaron Sams: “Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem” (2018) Onde os autores explicam como o desenvolvimento da metodologia, os motivos que os levaram a repensar a prática escolar, as razões se deve inverter uma sala de aula, como implementar a metodologia e também o que seria a evolução da sala de aula invertida, com o desenvolvimento do modelo invertido de aprendizagem para o domínio.

Os autores destacam que em um primeiro momento trabalharam o que pode ser chamado de sala de aula invertida tradicional (BERGMANN; SAMS, 2018, pg. 9), em que todos os alunos assistem ao vídeo ou realizam a leitura de um texto. Em sala de aula são desafiados a realizarem as mesmas atividades propostas, a partir de um planejamento prévio. Com esse trabalho perceberam a necessidade de dar um passo além na metodologia, onde ela poderia ser aplicada, mas respeitando o ritmo de cada aluno. Fato notado a partir de demandas educacionais onde se percebeu essa necessidade.

De acordo com Bergmann e Sams:

A sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio associa os princípios da aprendizagem para o domínio à tecnologia de informação para criar um ambiente de aprendizagem sustentável, replicável e gerenciável. Ao entrar em uma de nossas salas de aula, você se surpreenderá com o volume de atividades assíncronas. (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 49).

Cada aluno realiza uma tarefa diferente. Enquanto uns estão estudando, lendo ou assistindo um vídeo, outros estão realizando algum experimento e há os que sanam dúvidas com o professor.

Se a realidade de sala de aula invertida consiste em um grande desafio para os professores, a sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio ainda é algo muito difícil de se tornar concreto, mas pode ser alcançada, especialmente, devido as tecnologias que podem ser utilizadas para facilitar o trabalho do professor e o aperfeiçoamento do modelo tradicional de sala de aula invertida.

Uma preocupação deve sempre estar na mente no planejamento e na ação em sala de aula de qualquer professor, independentemente do componente curricular que leciona, é a de que se os alunos estão aprendendo ou não e qual seria a eficiência desse aprendizado

Luis Antonio Scheneiders recentemente lançou um material sobre sala de aula invertida⁶⁷. O autor destaca passos importantes que devem ser considerados pelo professor quando se depara com a transmissão dos conhecimentos e a sua assimilação dialogando com a metodologia de sala de aula invertida.

Assim Scheneiders argumenta que:

Para que esta etapa do método funcione adequadamente, uma estrutura de apoio ao estudante poderá ser necessária. Esta estrutura consiste nos materiais, vídeos, textos, livros, revistas etc. que passarão a estar ao alcance dos estudantes enquanto não estão na sala de aula. (SCHENEIDERS, 2018, pg.9).

O momento de assimilação dos conhecimentos ocorreria em casa pelo aluno, além do trabalho com o professor em sala de aula. O professor é o responsável por planejar e organizar essas ações, definindo elementos centrais necessários para o aluno alcançar a melhor compreensão possível sendo claro e

⁶⁷SCHENEIDERS, Luís Antônio. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

objetivo e ainda instigando o aluno a buscar outras fontes de conhecimento.

Na assimilação dos conhecimentos Scheneiders destaca:

Esta etapa do método ocorre em sala de aula com a presença da turma e do professor. Nesta etapa o professor deverá avaliar a qualidade e profundidade dos conteúdos e conceitos obtidos pelos estudantes, mediar as discussões, a troca de conhecimentos obtidos pelos estudantes e o processo de consolidação dos conceitos, promover atividades que impliquem na aplicação dos conhecimentos e conceitos e procurar evidenciar a assimilação dos conhecimentos propostos para a aula ou unidade de aprendizagem. (SCHENEIDERS, 2018, pg. 10)

Nesse momento há o período na sala de aula quando o professor se certifica que o material disponibilizado foi consultado pelos alunos, destaca os pontos fundamentais, atua como o mediador do debate e retira possíveis dúvidas. Então, há a realização de atividades cujo objetivo é consolidar os conceitos adquiridos e por que não a sua reconstrução e resignificação, tendo o professor uma atitude de mediação. Pode-se, inclusive, realizar atividades para avaliar o nível de aprendizagem de cada estudante.

Um aspecto interessante destacado pelo autor é a relação entre retenção de aprendizagem e metodologias ativas. Para isso utilizou a pirâmide de aprendizagem de Edgar Dale, a taxonomia de Bloom e um estudo realizado pelo MIT em 2012, estudos nos quais diversos alunos tiveram suas atividades cerebrais monitoradas em um intervalo de tempo de sete dias.

Concluiu que "baixa atividade cerebral é relacionada com atividades passivas e alta atividade mental é relacionada com atividades ativas"(Scheneiders 2018, pg.13).

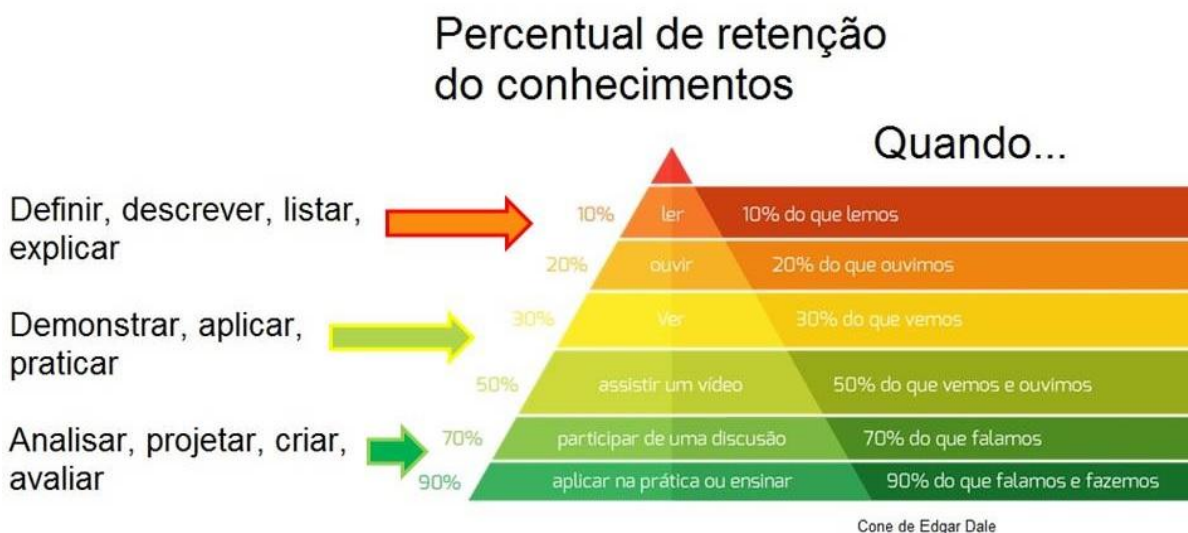


Figura 4 - Pirâmide de Edgar Dale comparada às atividades para a retenção do conhecimento
Fonte: do autor, adaptado de Scheneiders (2018 pg.12)

À esquerda da imagem está o que as pessoas são capazes de fazer: definir, descrever, listar e explicar compondo um percentual de retenção do conhecimento de 10% a 30%. Na sequência tem: demonstrar, aplicar e praticar proporcionando de 30% a 50%. Por fim: analisar, projetar, criar e avaliar, proporcionando uma retenção do conhecimento de 70% a 90%. As atividades de ler, ouvir e ver, que correspondem ao índice de no máximo 30% da pirâmide, podem ser associadas às posturas passivas dos alunos em sala de aula, de acordo com o modelo tradicional. Os índices de 50%, 70% e 90% correspondem as ações de ver e ouvir, falar e fazer podem ser associados a postura ativa por parte dos estudantes. Então a maior retenção de conhecimento se dá na base da pirâmide.

De acordo com Scheneiders (2018 pg.13), o MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) no ano de 2012 realizou um experimento medindo a atividade cerebral. A partir do experimento, o autor apresentou os seguintes resultados:

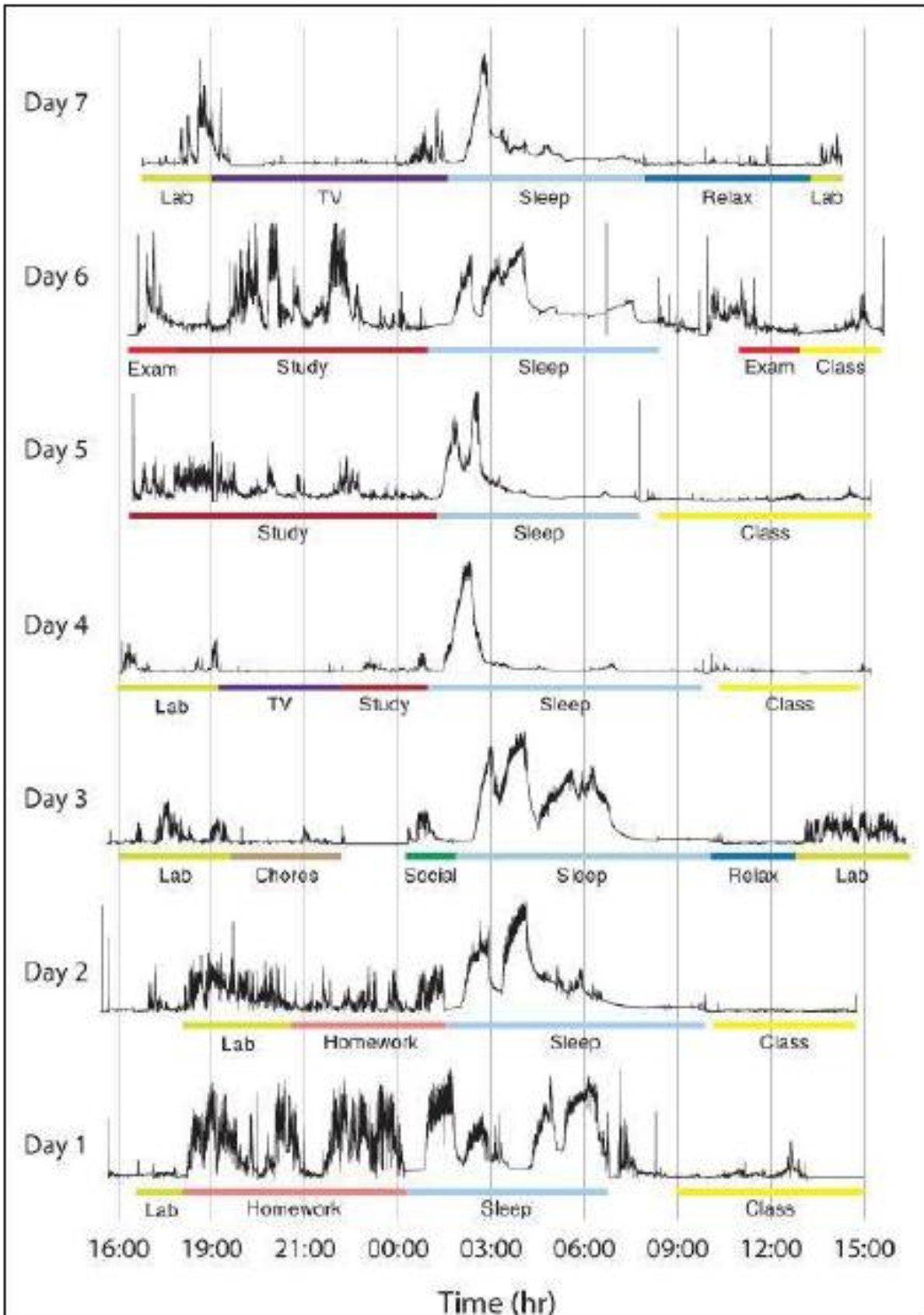


Figura 5 - Experimento realizado pelo MIT a fim de medir a atividade cerebral

Fonte: **Schneiders**, Luís Antônio. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

Observando os dados apresentados, pode-se compreender que em atividades passivas, como relaxar, assistir televisão e períodos de aula, a atividade cerebral estava em níveis muito baixos, enquanto que em atividades como realizar o dever de casa, estudo individual e trabalho em laboratório, a atividade cerebral alcançou níveis altos. Esses dados coletados podem ser relacionados com a pirâmide de Edgar Dale, em que atividades passivas a atividade cerebral monitorada era baixa, enquanto que em momentos de alta atividade cerebral ocorre maior retenção de conhecimento.

Assim Scheneiders (2018) produziu a representação abaixo:

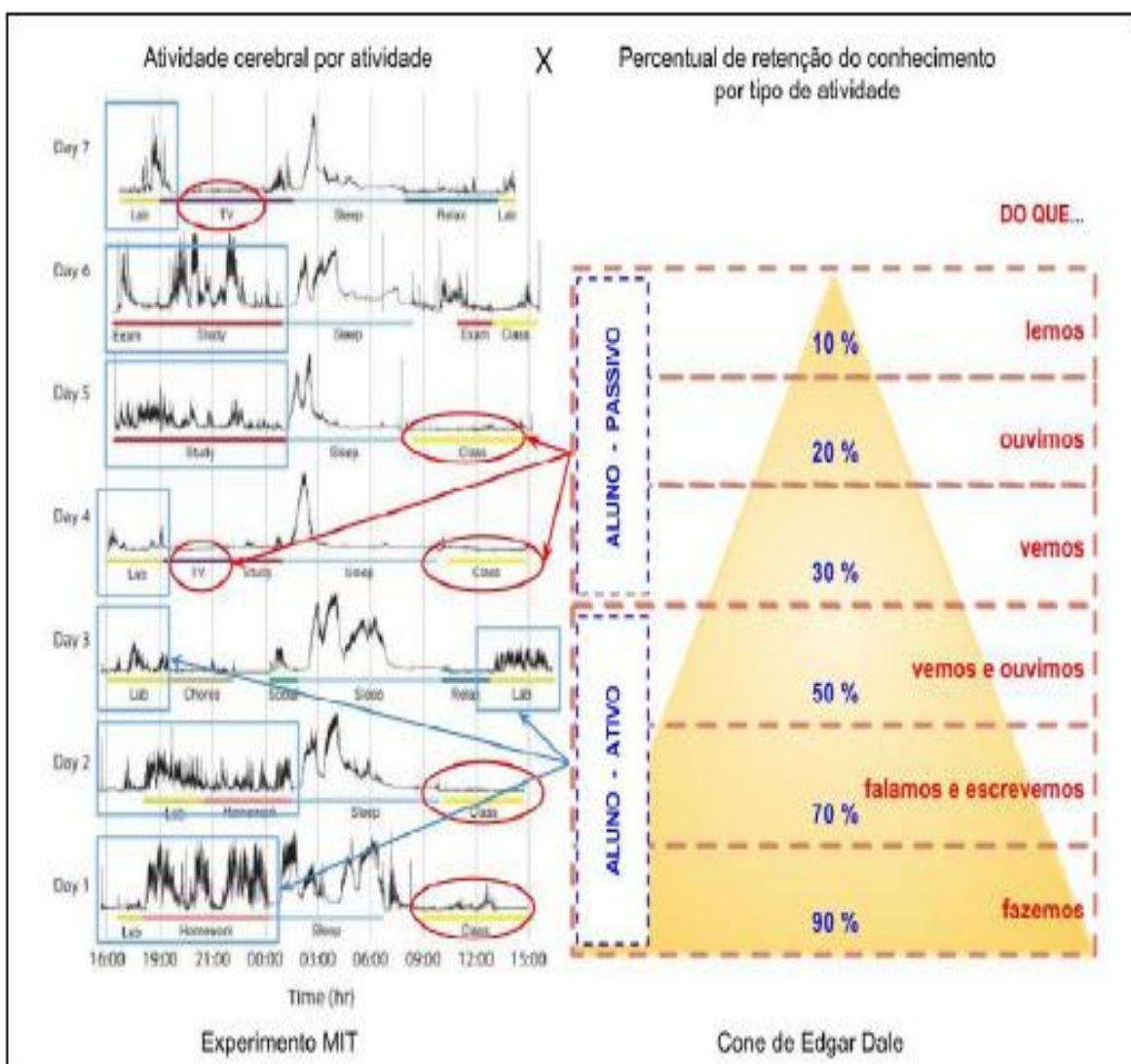


Figura 6 - Comparação entre atividade cerebral e percentual de retenção do conhecimento por atividade

Fonte: **Scheneiders**, Luís Antônio. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

Com o que foi apresentado conclui-se que as atividades passivas

correspondem aquilo que os alunos realizam em sala de aula no modelo tradicional, relacionado a pirâmide de retenção de conhecimento de Edgar Dale. Da mesma forma, posturas ativas possuem maior atividade cerebral. Portanto, as metodologias ativas, como a sala de aula invertida tem a capacidade de proporcionar maior retenção de aprendizagem.

Com relação à taxonomia de Bloom, que seria a classificação dos objetivos educacionais desejados, auxiliando no planejamento de atividades educacionais e perceber o nível de aprendizagem do estudante das mais simples para as mais complexas,⁶⁸ há seis níveis de atividades, do mais simples para o mais complexo, sendo eles: Lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar. Na parte inferior da taxonomia de Bloom temos a parte passiva, realizada em uma sala de aula no modelo tradicional, onde o aluno avança para os níveis superiores em casa sem a supervisão do professor. Na sala de aula invertida, os níveis inferiores da taxonomia são apresentados nas atividades que os estudantes estão em casa, no seu próprio tempo, fora da sala de aula. O avanço para níveis superiores se dá em sala de aula com a presença dos demais colegas e do professor.⁶⁹

Assim Scheneiders apresenta:

A Taxonomia de Bloom é uma estrutura de organização hierárquica que apresenta objetivos educacionais e é representada em seis níveis partindo das habilidades de pensamento de ordem inferior (LOTS, do inglês - *Low Order Thinking Skills*), nos níveis mais baixos, seguindo na direção do desenvolvimento das habilidades de pensamento de ordem superior (HOTS, do inglês - *Higher Order Thinking Skills*). (SCHENEIDERS, 2018 pg.16)

Então temos:

⁶⁸ FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

⁶⁹ BERGMANN, Jonathan. Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa. Trad. Henrique de Oliveira Guerra; revisão técnica: Marcelo L. D. S. Gabriel. Porto Alegre: Penso, 2018



Figura 7 - Taxonomia de Bloom relacionada ao fluxo de ações e planejamento
 Fonte: adaptado de Scheneiders, Luís Antônio. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

Na metodologia de sala de aula invertida o professor deve planejar a sua sequência de atividades partindo dos níveis mais elevados da taxonomia de Bloom com um objetivo previsto e, a partir de então, definir as próximas etapas até a base da pirâmide. No caso do aluno, o sentido é inverso. Em casa, antes da aula, se atenta com as habilidades de ordem inferior, que seriam lembrar e entender, para depois em sala de aula atingir os níveis superiores, como aplicar, analisar, avaliar e criar.

7. METODOLOGIA DO TRABALHO.

A minha história relacionada ao Colégio Marista Santa Maria se iniciou no momento da minha conclusão do curso de História - licenciatura plena, pela Universidade Federal de Santa, Maria em janeiro de 2004, quando, após 4 anos de curso, recebi o grau de licenciado em História, podendo a partir de então atuar como professor na educação básica. Uma das primeiras escolas que contatei a fim de oferecer meus serviços foi exatamente o Colégio Marista Santa Maria. No entanto, por razões alheias ao meu desejo, então, não houve a possibilidade de atuar na escola.

Passados 7 anos e depois de acumular certa experiência em escolas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, assim como em cursos preparatórios para o vestibular e ENEM, o Colégio Marista Santa Maria entrou em contato comigo para substituir uma professora que iria deixar de prestar serviços. Em setembro de 2011 fui admitido como professor a fim de atuar diante das turmas de Ensino Médio, função que desempenho até o momento. Ao longo desses anos, como professor da escola acompanhei muitas mudanças, mas uma das mais significativas se percebe no Ensino Médio. Ingressei na escola trabalhando em um Ensino Médio tradicional, marcado pela existência quase que absoluta da aula expositiva. No entanto a escola já estava investindo em modificações, com uma estrutura de sala de aula onde tínhamos a utilização de quadro branco, com data show em todas as salas, incluindo a lousa eletrônica, conectada a internet, mas com um formato de sala de aula ainda era tradicional, em que praticamente a totalidade dos encontros com os alunos se davam de forma expositiva, onde a utilização dos meios disponíveis não estava de acordo com aquilo que a escola estava investindo, seja pela falta de formação adequada por parte dos professores, ou até mesmo pelo apego as metodologias então praticadas.

Ao longo do ano de 2016, por meio de reuniões realizadas na escola, através de formações feitas para os professores, novas realidades foram sendo introduzidas a fim de serem aplicadas em sala de aula. O desafio era romper com as aulas expositivas e proporcionar para os alunos novas formas, mais dinâmicas e atrativas. Em 2017, depois de orientações recebidas e discutidas em reuniões e palestras, deveríamos dar início a aplicação de metodologias ativas na escola. A princípio, logicamente, de forma experimental, afinal se trata de uma nova ideia de sala de

aula, em que se pretende modificar não apenas a figura do professor, mas também a maneira de como abordar o conteúdo, assim como a disposição das classes e o próprio ambiente escolar. Era um desafio muito grande, no qual os professores contaram com o apoio irrestrito das coordenações e da direção, sempre presente diante dos desafios. Aplicar essas novas metodologias se mostrou, realmente, um grande desafio diante, inclusive a transformação da mentalidade escolar que deveria se adaptar as novas realidades. Desafio que permanece ao longo do ano letivo de 2018, de tal forma que me motivou a transformar essa experiência em produto ligado ao Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória.

A partir de do início do ano letivo de 2018, com as motivações criadas pelas demandas da escola e também provocadas pelas iniciativas e provocações acadêmicas do ProfHistória, foi dada partida aos planejamentos de como se aplicar metodologias ativas no ambiente escolar.

Como proposta, definida inclusive em documentos que norteiam a Educação básica nas escolas maristas, foi delineado a aplicação da sala de aula invertida. Uma metodologia na qual ainda não possuía experiência e faltavam elementos teóricos a fim de embasar a sua aplicação.

As dificuldades iniciais foram solucionadas a partir da busca por referenciais teóricos somados aos momentos de formação proporcionados pela escola, principalmente no que diz respeito ao entendimento do funcionamento de metodologias ativas e sua aplicação. Elementos que estavam ainda um tanto distantes, pois sempre estive intimamente ligado a ambientes escolares marcados fortemente por metodologias tradicionais, em especial a aula expositiva com pouco ou absolutamente nenhum diálogo entre professor e aluno. O professor simplesmente entrava em sala de aula e "dava aula".

Nos planejamentos que antecederam o ano letivo de 2018 a já ficou estabelecido a realização de uma experiência com sala de aula invertida com as turmas do primeiro ano do Ensino médio se valendo do conteúdo programado de Pré-história. Para a realização desse ensaio de proposta metodológica os alunos receberam instrução de como se realizaria a sequência das atividades escolares.

A escolha da sala de aula invertida, como metodologia ativa, com o objetivo de ser aplicada em turmas do ensino médio do Colégio Marista Santa Maria se procedeu em virtude de uma curiosidade referente a essa abordagem metodológica tendo em vista a modificação de uma estrutura tradicional de ensino, motivada

também através dos desafios impostos pela escola, de transformar o seu modelo de educação. Logicamente que as demandas pessoais foram levadas em consideração, onde me encontrava em um momento de quinze anos de graduado em história e sentia a necessidade de modificar a minha realidade como professor, me tornando não mais naquele que simplesmente repete um determinado conteúdo, mas sim naquele capaz de orientar os seus alunos na construção de conhecimento onde eles teriam uma participação ativa nesse processo, em oposição a situação passiva e por vezes de letargia costumeiramente encontradas na sala de aula.

Presente ainda nas questões que motivaram a escolha da sala de aula invertida, se destaca o Mestrado Profissionalizante de Ensino em História - PROFHIST que por meio dos encontros presenciais e leituras indicadas por parte de seu corpo docente mobilizaram uma série de questionamentos que se transformaram em reflexões e por fim ações visando transformações na maneira de se ver, perceber e atuar como professor.

Obviamente o desafio metodológico proposto pela escola, de transformar a sala de aula se apresentou como um grande processo de desacomodação, pois exigiu por parte dos professores da escola a busca por novas formas de ensinar. As aulas expositivas faziam parte da rotina da escola. Esse processo de transformação da realidade escolar no Colégio Marista Santa Maria foi estimulado pela Rede Marista de Educação Básica, direção da escola assim como pelas coordenações que se complementaram pelas reflexões proporcionadas no Mestrado Profissionalizante de Ensino em História.

Para a construção de um novo Ensino Médio na Rede Marista se tem como referencial o *Projeto Educativo do Brasil Marista - Nosso jeito de conceber a Educação Básica*, um documento construído com o objetivo de proporcionar unidade nas ações educativas na educação básica da rede. O Projeto Educativo tem como princípios a multiculturalidade, reconhecendo a importância das diferenciadas produções culturais, a corresponsabilidade dos sujeitos da educação para o debate, para a análise, potencializando o aprendizado assim como o protagonismo infanto-juvenil que permite aos sujeitos se colocarem como capazes de conduzir os processos de ensino e aprendizagem⁷⁰.

Esse documento da Rede serve de guia básico para as escolas e centros

⁷⁰ UMBRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica/União Marista do Brasil. Brasília, 2010. Pg. 18

sociais. É o documento fundamental da Educação Básica para a Rede Marista, que na sequência foi somado ao seu desdobramento, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, e a partir de então se colocam como as duas pedras basilares da educação básica marista.

Em específico as metodologias curriculares, o Projeto Educativo indica as sequências didáticas como forma adequada para a realização do processo de ensino-aprendizagem.⁷¹ Também define, tanto pelo Projeto Educativo quanto pelas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, a organização curricular integrada, interdisciplinar.⁷² Nesse sentido, um bom caminho metodológico seriam as sequências didáticas, logo, é necessário estudar essa metodologia curricular, assim as metodologias ativas, como o caso da sala de aula invertida.

O trabalho realizado teve como característica inicial caráter exploratório e bibliográfico⁷³ a fim de buscar elementos que caracterizam a sala de aula invertida. Para isso se buscou elementos a partir da leitura de teóricos do assunto e artigos e textos na lista de periódicos do CAPES com função de encontrar subsídios para definir o objeto de estudo e sua aplicação no componente curricular de história. Em breve pesquisa se verifica a quase inexistência de textos a respeito. Em virtude da escassez de materiais sobre sala de aula invertida no componente de história, se procurou referências em outras áreas do conhecimento, com o objetivo de fundamentar e aprofundar a aplicação de sala de aula invertida no ensino de história.

Definida essa parte exploratória teórica sobre sala de aula invertida, o trabalho consistiu na elaboração de um ensaio de sala de aula invertida a fim de ser aplicado no primeiro trimestre do ano letivo de 2018 em turmas do primeiro ano do ensino médio do Colégio Marista Santa Maria, servindo de base empírica capaz de proporcionar a coleta de subsídios a respeito da sua aplicação, dificuldades encontradas, participação dos alunos nos processos e resultados obtidos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Em específico a esse momento da pesquisa, pode-se destacar um estudo de caso a partir da observação direta das atividades

⁷¹ Ibidem pg. 84

⁷² UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias. Curitiba: PUCPRes, 2016. pg. 13

⁷³ GIL, Antonio Carlos, Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Pg.44

do grupo.⁷⁴

Para a realização do trabalho, primeiramente, foi gravado um vídeo onde os elementos pontuais que marcam o período histórico definido foram destacados. A proposta era de que os alunos assistam o material produzido juntamente com a leitura do material didático adotado pela escola. Nesse momento, foram instruídos a realizarem as suas anotações como, por exemplo: o que aprenderam assistindo o vídeo e lendo o material, quais dúvidas surgiram na realização dessas atividades que, de acordo com a proposta, devem ser feitas fora do ambiente escolar, como uma espécie de dever de casa.

Na sequência, em sala de aula, os alunos foram estimulados a comentar e debater aquilo que compreenderam e assimilaram a partir de seus estudos prévios. Esse momento de diálogo atende as necessidades de ajustes, especialmente no que diz respeito a conceitos que foram adquiridos de forma incompleta ou equivocados. Feito isso, na sucessão das atividades, os alunos foram organizados em grupos a fim de realizarem atividades propostas no material didático. E o professor percorrendo os grupos, orientando os trabalhos, retirando dúvidas residuais e aprofundando aquilo que foi estudado.

O Colégio Marista Santa Maria, tem como proposta a organização de sequências didáticas, também definidas nos documentos que regem a sua Educação básica. O termo "sequência didática" possui uma grande quantidade de conceitos. No que diz respeito aos trabalhos realizados na escola, a sequência didática se manifesta como um roteiro planejado e determinado pelos professores de área, no caso específico da área de Ciências humanas e suas tecnologias, com a finalidade de proporcionar a confecção de um produto final.

Amparado nessas questões ficou definido a realização de uma atividade, a fim de ser o produto final da sequência didática dos primeiros anos do Ensino médio do Colégio Marista Santa Maria. Essa atividade consistiu na realização de oficinas proporcionadas pelo LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas - integrante da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. Foram ministradas oficinas de arco e flecha e de cerâmica para as turmas do primeiro ano do Ensino médio.

⁷⁴ Ibidem. Pg.53

No decorrer do ano de 2018, tive a grata surpresa de ser convidado para dois momentos de formação⁷⁵. Um deles se realizou no início do ano letivo de 2018, no Colégio Totem, de Cachoeira do Sul, no qual foi feito o pedido para uma fala introdutória sobre metodologias ativas. O segundo convite aconteceu no início do segundo semestre de 2018, na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Providência, localizada em Santa Maria, onde foi feita a solicitação para uma palestra sobre metodologias ativas.

Essas experiências com os dois momentos de formação em escolas diferentes levou a reflexão de que o conhecimento sobre metodologias ativas ainda não é bem difundido na Educação básica, onde, nas escolas nas quais foi apresentado o tema, ele foi visto como absoluta novidade.

Nesse sentido, a realização do ensaio de metodologias ativas nas turmas do primeiro ano do Ensino médio do Colégio Marista Santa Maria, em específico a sala de aula invertida, acabou por se transformar em produto para o Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, enquanto que a experiência como palestrante nos colégios acima citados, motiva futuros trabalhos.

⁷⁵ Trabalho realizado em virtude dos estudos que estavam sendo feitos por parte do autor, no entanto, por conta de objetividade na construção da dissertação de mestrado e pela falta de estudo mais aprofundados a respeito de formação continuada, esse elemento citado será deixado para estudos futuros.

8. APLICAÇÃO DA PROPOSTA - Organização da sala de aula invertida para os primeiros anos do Ensino médio do Colégio Marista Santa Maria.

Considerando o conteúdo dos documentos que norteiam a educação marista, as opções do Colégio Marista Santa Maria para a escolha de um modelo próprio de sequência didática, assim como os desejos de se romper com formas tradicionais de ensino, durante o ano letivo de 2018 foram realizadas algumas experiências aproximando a ideia de sequência didática e as metodologias ativas, em especial a sala de aula invertida.

Nesse trabalho, foi de grande ajuda a utilização do Sistema de Ensino Marista⁷⁶, material produzido a várias mãos, com a colaboração de professores atuantes em sala de aula, representando todas as províncias maristas, produzido a partir dos documentos norteadores da Rede, para ser utilizado em todas as escolas maristas que possuam turmas de ensino médio.

Para a realização desses experimentos, além da elaboração da sequência didática que, de acordo com os documentos que norteiam a educação básica marista deve contemplar não apenas o componente curricular, mas a própria área, foi utilizado como ponto de partida o planejamento anual. Primeiramente os professores individualmente realizam o seu planejamento anual, para depois, em conjunto na área de conhecimento, elaborarem o seu plano de sequência didática, que consiste, na realidade, em um roteiro de trabalhos a ser desempenhados pelos professores, quando atividades podem inclusive ser realizadas em conjunto e que se destina a produção de um produto final.

A proposta da sequência didática do primeiro trimestre para o primeiro ano do Ensino médio no Colégio Marista Santa Maria a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias elaborou um roteiro a partir de conteúdos nucleares das Matrizes Curriculares do Brasil Marista. Os conteúdos nucleares se caracterizam por serem elementos fundamentais de cada componente, que se desdobram em conteúdos específicos trabalhados em sala de aula.

No caso do componente de História, o conteúdo nuclear selecionado para a confecção da sequência didática foi "Produções culturais e manifestações sociais na Pré-história (geral e do Brasil)". Para a Geografia foi definido o conteúdo

⁷⁶ Reprodução de parte do material didático utilizado pelas turmas do primeiro ano do ensino médio se encontra na parte dos anexos.

"Transformações do pensamento geográfico ao longo do tempo e suas implicações na interpretação do espaço". No componente de Ensino Religioso foi destacado "A dimensão cultural e religiosa da morte". Em Filosofia o professor definiu "O filosofar: gênese, sentido, possibilidades e limites". E para Sociologia temos "Processos de socialização". Cada um desses conteúdos nucleares foram selecionados para compor a sequência didática da área para o trimestre, conforme a imagem abaixo:



Figura 8 - Teia dos conteúdos nucleares selecionados para a sequência didática do primeiro trimestre no primeiro ano do Ensino médio no Colégio Marista Santa Maria
Fonte: do autor

Esse esquema presente da sequência didática do primeiro trimestre das turmas do primeiro ano do Ensino médio de 2018 tem como objetivo ilustrar a relação existente entre os componentes curriculares no desenvolvimento das atividades planejadas. O tema escolhido foi "tecnologia". Então, algumas indagações orientaram as abordagens, como: em que medida a tecnologia impacta a vida das pessoas e, no caso específico do componente de história, "de que maneira o desenvolvimento de novas tecnologias impactou no processo evolutivo humano?".

Definido esse planejamento trimestral de sequência didática, no início do ano letivo de 2018, cada professor no seu respectivo componente curricular seguiu o

planejamento anual, mas sempre realizando indagações referentes ao que se trabalharia na sequência didática. No caso do componente de história, como já existia o desejo do professor em experimentar novas tecnologias e aplicar o ambiente digital em sala de aula, a oportunidade foi um bom experimento.

Foi criado um canal na plataforma Youtube⁷⁷ a fim de realizar upload de vídeos e selecionar link de acesso dos vídeos escolhidos no canal para os alunos. No primeiro momento foram encontradas algumas dificuldades no que diz respeito à qualidade técnica dos vídeos produzidos em virtude da falta de experiência na produção desse tipo de material, mas nada que comprometesse o desenvolvimento da atividade.

No vídeo produzido sobre pré-história⁷⁸ foram destacados elementos que caracterizam os períodos daquele momento histórico, assim como alguns antepassados do homem. A intenção era que os alunos do primeiro ano do Ensino médio assistissem ao vídeo antes do encontro presencial, assim como realizassem a leitura do material didático utilizado pela escola. No módulo 1, que trata exatamente sobre pré-história, partindo da ideia fundamental da sala de aula invertida, o que antes tradicionalmente se realizava na escola, passou a ser realizado em casa.

As turmas mobilizadas para a atividade foram as do primeiro ano do Ensino médio (turmas 101 e 102). A turma 101 consta na lista de frequência 34 alunos, sendo 2 deles transferidos, portanto, em situação regular, o total de 32 alunos. A turma 102 possui 32 alunos na lista de frequência e nenhum transferido.

Na realização da atividade a partir de questionamento direto por parte do professor, na turma 101 dos 32 alunos, 25 realizaram a atividade de casa, que consistia em assistir o vídeo produzido e ler algumas páginas do material ; da turma 102 dos 32 alunos, 28 assistiram o vídeo e realizaram a leitura do material.

Para a atividade de ensaio, quando pela primeira vez apresentada a proposta da sala de aula invertida, o resultado pode ser considerado um sucesso em virtude da maioria dos alunos se engajarem na atividade e realizarem as ações em casa.

⁷⁷ https://www.youtube.com/channel/UCFlcw1_hwicelFECwHVcA4Q?view_as=subscriber

⁷⁸ O vídeo produzido para os alunos <https://www.youtube.com/watch?v=GIB6QPtcIHc&t=37s>

Foi programado para o encontro presencial com os alunos um momento com esse modelo de metodologia ativa de duração de um período, totalizando 50 minutos. Nos 10 primeiros minutos ocorreu uma discussão sobre assistiram previamente, sendo estimulados a elencar 3 pontos que aprenderam no vídeo e a leitura do material, assim como apresentassem, pelo menos, 1 dúvida. Este foi um momento de aprendizagem bastante significativo, que poderia ter durado mais do que apenas 10 minutos em virtude da participação dos alunos.

Na sequência os alunos foram convidados a se reunirem em pequenos grupos de três a quatro, a fim de realizarem as atividades presentes no material didático⁷⁹.

De acordo com a metodologia de sala de aula invertida, esse momento é um dos mais significativos, pois é quando o professor orienta os grupos nas atividades. De um modo geral, as questões 2 e 3 foram respondidas sem muitas dificuldades, no máximo, uma falta de conhecimento do significado de alguma palavra. A atividade proposta número 4 gerou certa dificuldade. O enunciado era o seguinte: "Elabore um texto comparando a arte rupestre pré-histórica com o grafite contemporâneo, estabelecendo semelhanças e diferenças entre essas duas formas de expressão."

Na atividade de número 4 a maioria dos alunos se valeu de dispositivos eletrônicos próprios conectados na internet para buscarem elementos para a realização do texto pedido. Nessa atividade, assim como os exercícios 2 e 3, foi definido como tempo para realização de 30 minutos. Em virtude do tempo, as atividades 5 e 6 foram indicadas para a tarefa de casa, o que não fugiu a proposta de sala de aula invertida.

A situação ocorreu da mesma forma nas duas turmas. Os alunos que não assistiram ao vídeo indicado para estudo prévio utilizaram parte do tempo em aula para fazer isso e poderem participar do ensaio.

Ao realizar a experiência de sala de aula invertida, pode-se ter uma noção das dificuldades de alterar o método de ensino tradicional. Exige a acomodação

⁷⁹ O material didático utilizado nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio marista Santa Maria, faz parte da coleção "Sistema Marista de Educação" realizado a partir de um parceria entre a Rede Marista e a editora FTD, que produziu um material adaptado as Matrizes Curriculares do Brasil Marista. As atividades destacadas se encontram reproduzidas na parte de "Anexos" desse trabalho.

do professor e também dos alunos. O trabalho de planejamento do professor tem importância ainda maior, não apenas no que diz respeito ao rigor científico das informações apresentadas no encontro presencial, mas também a preparação dos subsídios para os alunos e no trabalho em sala de aula. No entanto, a partir dessa experiência, percebe-se que o mais significativo é a motivação realizada dos alunos.

Ponto importante a ser destacado é, antes encaminhar o vídeo para as turmas, foi explicado aos alunos o que iria acontecer em sala de aula e a importância das atividades que deveriam realizar em casa. Foram estimulados não apenas a assistir o vídeo, mas também ler o material. A mobilização encontrada nas turmas 101 e 102 para a atividade, sendo ela experimental, foi surpreendente.

O Colégio Marista Santa Maria definiu como estratégia metodológica para a sua Educação Básica, além do incentivo as metodologias ativas, a realização de sequências didáticas a partir de modelo próprio, presente nos apêndices, sendo uma forma de organização de determinadas atividades educativas com um propósito definido. A organização de sequências didáticas obedece a elementos definidos a partir dos documentos maristas fundamentais da Educação Básica, o Projeto Educativo do Brasil Marista e as Matrizes Curriculares do Brasil Marista. Sendo assim, os professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias elaboraram o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no primeiro trimestre de 2018 para as turmas do primeiro ano do Ensino médio no retorno das atividades docentes da escola, nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2018.

De acordo com o planejado inicialmente, os alunos deveriam ao final do referido trimestre elaborar em sala de aula ferramentas primitivas, a fim de perceberem as dificuldades enfrentadas por povos ainda considerados no que é definido como Pré-história. No entanto, com o desenvolvimento do primeiro trimestre letivo de 2018, foi contatado o LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas - integrante da UFSM – da Universidade Federal de Santa Maria, a fim de proporcionar suporte na realização da atividade de confecção de ferramentas primitivas. O retorno realizado pelo laboratório foi mais do que satisfatório. O Prof. Dr. André Luis Soares, responsável pelo LEPA, que sugeriu outras atividades, de acordo com o que o laboratório poderia proporcionar.

O objetivo da atividade era proporcionar aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio contato mais próximo com as atividades arqueológicas. Com o LEPA

as turmas assistiram uma breve palestra a respeito da arqueologia, destacando a sua importância para a construção do conhecimento histórico, assim como realizaram a atividade prática de confecção de réplicas de cerâmica e a aplicação de suas técnicas de produção, assim como participaram de uma oficina de produção de arco e flecha.⁸⁰

Considerando as atividades, o ideal seria que cada turma realizasse as duas atividades para aproveitar a presença do LEPA na escola. No entanto, por questão de tempo, foi decidido dividir o momento de aprendizagem para que cada turma realizasse uma tarefa. O tempo disponível para a realização das atividades era de 2 períodos de 50 minutos cada. No que diz respeito aos materiais, para a oficina de arco e flecha o LEPA disponibilizou o necessário para realização, apenas no caso da oficina de cerâmica, foi solicitado que a escola fornecesse o material para a confecção das réplicas.

No dia 8 de junho de 2018 a equipe do LEPA, ministrou as oficinas de cerâmica e arco e flecha para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria. As atividades foram realizadas e permitiram que os alunos tivessem dimensão das dificuldades para a produção de ferramentas no momento bastante longo da história humana, a pré-história.

Vale ressaltar que a data de aplicação das oficinas extrapolou o período correspondente ao primeiro trimestre letivo do Ensino médio para 2018, 15 de fevereiro ao dia 26 de maio, em virtude de melhor ajustar as datas da escola com datas que o laboratório poderia proporcionar as atividades para as turmas. Por ocasião da Oficina de cerâmica, a turma 101 foi levada para a Sala de Artes da escola, onde há local apropriado para o trabalho com materiais como argila. Lá o Prof. Dr. André Soares abordou a confecção de objetos de cerâmica e a sua importância para o homem em seu período pré-histórico. Ao mesmo tempo, alguns de seus auxiliares organizavam no campo de futebol da escola a montagem dos materiais para a oficina de arco e flecha. A turma 102 foi enviada para a área de realização da oficina, que consistia em acertar com flechas um pequeno alvo, uma paca, roedor nativo da América do Sul e Central, produzido com isopor. A ideia

⁸⁰ A atividade ofertada pelo laboratório foi solicitada também pela professora de história do sexto ano do Ensino Fundamental, pois assim como para o primeiro ano do Ensino Médio, dava conta do que foi proposto e planejado para pela professora.

central era apresentar para os alunos as dificuldades da caça. Poucos alunos conseguiram acertar o alvo.

Os objetivos da atividade foram atingidos. Primeiramente buscou-se um aprofundamento naquilo que já havia sido observado em sala de aula, também se buscava um trabalho diferenciado a fim de consolidar os ensinamentos adquiridos, assim como trocar a sala de aula por algum espaço não formal que pudesse atender as necessidades do ensino-aprendizagem dos alunos.



Figura 9 - Alunos da turma 102 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Arco e flecha aplicada pelo Prof. Dr. André Soares auxiliado por bolsistas do LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas - integrante da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

Fonte: do autor



Figura 10 - Alunos da turma 102 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Arco e flecha aplicada pelo Prof. Dr. André Soares auxiliado por bolsistas do LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas - integrante da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

Fonte: do autor



Figura 11 - Alunos da turma 102 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Arco e flecha aplicada pelo Prof. Dr. André Soares auxiliado por bolsistas do LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas - integrante da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

Fonte: do autor



Figura 12 - Alunos da turma 101 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Cerâmica aplicada pelo Prof. Dr. André Soares auxiliado por bolsistas do LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas - integrante da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

Fonte: do autor



Figura 13 - Alunos da turma 101 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Cerâmica aplicada pelo Prof. Dr. André Soares auxiliado por bolsistas do LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas - integrante da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

Fonte: do autor



Figura 14 - Alunos da turma 101 do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria participando da Oficina de Cerâmica aplicada pelo Prof. Dr. André Soares auxiliado por bolsistas do LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas - integrante da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.
Fonte: do autor

As oficinas ministradas pelos integrantes do LEPA serviram para encerrar a sequência didática proposta pela área de Ciências Humanas e suas tecnologias prevista em reunião de planejamento realizada na escola no período anterior ao início do ano letivo.

A participação dos alunos na atividade foi engajada, participação ativa que rompeu com uma ideia de sala de aula como espaço ocupado por cadeiras, quadro e material didático.

No conjunto das atividades realizadas ao longo do primeiro trimestre de 2018 com as turmas de primeiro ano do Ensino médio do Colégio Marista Santa Maria pode-se perceber as possibilidades do uso de metodologias ativas para transformar a realidade escolar, colaborando com aquilo que pesquisadores e professores, referidos nesse trabalho apontaram. Jonathan Bergmann e Aaron Sams que afirmam que:

Ao contarmos a nossa história em todo os Estados Unidos, ouvimos repetidas vezes de professores, administradores, pais, e, principalmente alunos, o quanto todos

querem adotar esse modelo de sala de aula invertida: são professores que se dedicaram ao ensino para ajudar alunos a verem esses modelos como maneira de alcançar o objetivo derradeiro do magistério; administradores que apreciam o fato de a sala de aula invertida ser escalável, replicável, adaptável, e pouco custosa; pais que adoraram o modelo porque o consideram uma maneira de os filhos aprenderem profundamente em vez de apenas receberem informações; e, finalmente, e mais importante, alunos que gostam do método por muitas razões: por falar a linguagem deles, por ensiná-los a assumir responsabilidade pela própria aprendizagem, e por ser flexível e permitir que trabalhem no próprio ritmo e eficientemente. (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 103)

Vale destacar que os autores fazem referência ao modelo de sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio, modelo esse que não foi aplicado como experiência com os alunos do primeiro ano do Ensino médio do Colégio Marista Santa Maria, mas sim o que os autores definiram como um modelo tradicional de sala de aula invertida, onde todos assistem ao mesmo vídeo e realizam as mesmas atividades. Para a realização do modelo de aprendizagem para o domínio é necessário a transição a partir da mudança de mentalidade, que pode ser alcançada a partir de experimentos, como o realizado, seguido da implementação do modelo tradicional de sala de aula invertida, para depois seguir o passo seguinte com a aprendizagem para o domínio.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo educacional tradicional não está mais de acordo com aquilo é necessário fora dos muros da escola.

Temos uma realidade marcada por um mundo conectado, em que pessoas de países distantes estão literalmente ao alcance de um dedo, por conta dos meios digitais de comunicação. Notícias circulam na velocidade da internet, o que ocorre em um local distante, no mesmo instante, é visualizado há quilômetros e quilômetros de distância.

Nessa realidade, o professor não pode ser mais considerado o centro do saber em uma sala de aula. Sua atuação deve ser transformada para a condição de mediador, tutor, orientando os seus alunos nos caminhos da construção do conhecimento.

Não podemos conceber a ideia de que os alunos são como uma bacia vazia e que o professor simplesmente aparece em uma sala de aula para encher essa bacia com a maior quantidade possível de conhecimento. Os alunos estão saturados de tanta informação, são bombardeados diariamente por gigabites de informações.

A ação do profissional dentro da sala de aula, sendo um mediador, sendo um orientador dos seus alunos, deve ser a de construir os caminhos a serem percorridos na aprendizagem e, da mesma forma que ensina, aprende junto com os estudantes.

Um bom caminho para essa mudança de atitude e de mentalidade, não apenas por parte dos alunos, mas também e principalmente por parte do professor, pode ser a aplicação de metodologias ativas como a sala de aula invertida.

O trabalho desenvolvido revelou que é possível aplicar a metodologia ativa que tem a capacidade de engajar os alunos nas atividades propostas, desde que devidamente preparados para tal, por meio de falas e explicações por parte do professor de como os trabalhos serão desenvolvidos. Não haverá engajamento completo em um primeiro momento, mas haverá crescente participação na medida em que a proposta for consolidada.

Particularmente, posso afirmar que sou um privilegiado, pois trabalho em uma escola que permite aos seus professores momentos de formação e de planejamento em conjunto. Essa não é a realidade de todas as escolas brasileiras, principalmente, não é a realidade de escolas públicas marcadas pelas suas dificuldades históricas, principalmente no que diz respeito as verbas destinadas.

No entanto, acredito que para a aplicação de metodologias ativas, como por exemplo, a sala de aula invertida, não existe a necessidade de uma sala de aula altamente tecnológica. A inversão da sala de aula se dá principalmente a partir de uma mudança de postura por parte do professor e dos estudantes. A sala de aula pode ser invertida se utilizando de textos escritos, se valendo do próprio livro didático utilizado, não apenas em história, mas em qualquer outro componente curricular. A utilização do vídeo é bem-vinda, no entanto não é absolutamente necessária.

A utilização de metodologias ativas na educação não pode ser vista como um local de salvação da vida docente e da própria educação. Se manifesta como uma outra forma de realizar o processo de ensino e aprendizagem. Tem seus benefícios e suas dificuldades. As vezes funciona e outras vezes não. Por conta dessa situação, se destaca a necessidade do profissional de educação se aprofundar teoricamente no tema, planejar as suas ações e estar preparado para as adversidades que podem surgir, desde o encontro com turmas resistentes a mudança de postura, assim como familiares e outros profissionais, colegas de trabalho.

O Mestrado Profissional em Ensino de História permitiu o aprofundamento no que diz respeito a aplicação de metodologias ativas em sala de aula, algo que era passado de forma introdutória nos momentos de formação no estabelecimento de ensino onde trabalho, agora se consolida na minha atuação profissional.

Mudar a sala de aula, modernizar a atuação do professor, se reinventar como docente, propor novos caminhos para a educação. O Mestrado Profissionalizante em Ensino de História deixará muitas marcas em minha atuação profissional como professor de História. Especialmente no que diz respeito aquilo que desejo como professor nos próximos anos.

Para o ano letivo de 2019, os planejamentos já se iniciaram. Não de forma

oficial, presente em calendário escolar, mas, sim, o planejamento individual com vistas à aplicação da sala de aula invertida para os três anos do Ensino médio do Colégio Marista Santa Maria, sendo que esse próximo ano letivo a proposta a ser desenvolvida é a de sala de aula invertida tradicional. A partir do desenvolvimento da proposta, da sua assimilação e ambientação, será possível realizar o passo seguinte com a aplicação da sala de aula invertida com aprendizagem para o domínio que de acordo com Bergmann e Sams (2018) cada aluno acaba por ser respeitado no seu próprio ritmo, personalizando o processo de ensino e aprendizagem levando em considerações as necessidades de cada estudante.

Esse trabalho pode ser visto apenas como introdutório, deixando aberto o aprofundamento a partir da aplicação de fato da metodologia em todas as turmas e, assim, reunir dados suficientes para comprovar de fato a sua eficácia, que se mostra extremamente produtiva a partir de pesquisas realizadas em outros ambientes.

10. BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/ FAPERS, 2003.

ALVES, Juliana Santos; MACHADO, Paulo Sérgio; SANTOS, Leila Maria Araújo. O uso das redes sociais na construção do conhecimento. In: **Impactos das tecnologias nas ciências humanas e sociais aplicadas 2** [recurso eletrônico] / Organizadora Francisca Júlia Camargo Dresch. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Trad. Henrique de Oliveira Guerra; revisão técnica: Marcelo L. D. S. Gabriel. Porto Alegre: Penso, 2018

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018. Disponível em:
<http://cnebncc.mec.gov.br/docs/bncc_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC / SEF, 1998

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 324, set. 2017

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias**. O ensino de historia no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001

CONCEIÇÃO, Sheilla Silva da; SCHNEIDER, Henrique Nou; OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva de. **Sala de Aula Invertida: Metodologias Ativas para Potencializar o Ensino e Aprendizagem de Conteúdos**. In: 10º Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional - ISSN: 2179-0663, 2017. 10º Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional - ISSN: 2179-0663, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo**. 12 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ETGES, Adelmo Germano. **A pessoa do gestor e do educador leigo como estimuladores da proposta Marista no RS: do empenho original do fundador, Marcelino Champagnat, aos desafios do século XXI**. Diss. (Mestrado em Educação) Fac. de Educação – PUCRS, 2014.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest Prod. 2010;17(2):421-431

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDAN, Marcelo. **Elementos iniciais da elaboração da SD: título, público-alvo e problematização**. Centro de Pesquisa Aplicada (CEPA), Instituto de física da Universidade de São Paulo. 2014.

JEAN-EMILE, Jr. **Historia do Instituto dos Irmãos Maristas**. Curitiba: EDUCA - Editora Universitária Champagnat, 1988.

LUCENA, Ana Maria S.; SARAIVA, Emerson S. Silva & ALMEIDA, Luís Sérgio C. (2016). **A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação**. Millenium, 50 (jan/jun). Pp. 179-196.

CASTELLAR, Sonia M. **Metodologias ativas: sequências didáticas**. 1^a ed. São Paulo: FTD, 2016.

MENTGES, Manuir José. **Autoformação do ser gestor marista preconizada à luz do projeto educativo do Brasil marista**. Porto Alegre, 2013. 126 f. Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.

MEURER, Mariluce; ALMEIDA, Renata de Souza França Bastos de. **A Avaliação e sua Importância para o Processo de ensino e Aprendizagem**. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016 / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. – Curitiba : SEED – Pr., 2018.

Missão educativa marista : um projeto para nosso tempo / Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998); [tradução Manoel Alves, Ricardo Tescarolo] -- 2. ed. -- São Paulo : SIMAR, 2000.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>.

Acesso em: 15 set. 2018

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. **O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015**. Revista Espaço do Currículo , v. 9, p. 215-236, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no Processo de Formação de Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental - Ciclo II: Geografia**. São Paulo: DOT, 2007.

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. Os desafios da educação contemporânea: o ensino de História e o emprego das novas tecnologias DOI 10.5216/o.v13i1.20483. **OPSIS**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 99-119, set. 2013. ISSN 2177-5648. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/20483>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Revista Brasileira de História*. 2010, vol.30, n.60, pp.13-33

SILVA, Simone Martins da. **Avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos**. OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, set. 2011

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCHENEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

TEIXEIRA, Gisel Pinto. **Flipped classroom: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de E-Learning)–Universidade Nova Lisboa, Lisboa, Portugal, 2013.

Disponível em:

<[http://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841_Teixeira_FlippedClassroom_Lirica Camoniana.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841_Teixeira_FlippedClassroom_Lirica_Camoniana.pdf)>. Acesso em: 21 de setembro de 2018

UMBRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

UMBRASIL. **Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: UMBRASIL, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT**. 8. ed. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

VALENTE, J. A. Blended learning and changes in higher education: the inverted classroom proposal. **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

11. ANEXOS

11.1 Sequência didática do primeiro trimestre do primeiro ano do Ensino médio



PLANEJAMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ENSINO MÉDIO

Dados de Identificação:

Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias	Período: 1º trimestre de 2018	Ano Escolar: 1º ano
Professores (as): Paulo Sérgio Machado, Luciani Vargas e Carlos Eduardo Cossetin Glufke.		

Competências da Área:

Competências Acadêmicas:

- Compreender as variadas representações presentes nas ações humanas, nas sociedades e nas relações socioculturais, que se manifestam nos conceitos de representações e linguagens no *espaçotempo*, contextos e relações socioculturais e estudo das ações humanas.

Competências Ético-estéticas:

- Apreender e construir valores e atitudes, fomentados e inspirados no carisma Marista, que orientem ao cuidado com o outro, com o mundo e com a natureza, de modo que a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça e a dignidade da pessoa humana sejam as bandeiras que orientem as ações individuais, com vistas à construção de uma realidade justa e sustentável.
 - Compreender criticamente, de maneira autônoma, os vários momentos históricos, de modo a perceber que os contextos históricos são construções humanas voluntárias e intencionais, e que podem ser transformados de acordo com o interesse dos seres humanos.

Competências Políticas:

- Compreender e mobilizar conhecimentos, valores, interesses e habilidades, no sentido de intervir efetivamente e criticamente na realidade, seja de forma macro (cidade, Estado, mundo) ou micro (família, sala de aula, escola, bairro), sendo agente de transformação e modificação dessa realidade, tendo em vista a melhoria da vida, sua e dos demais, construindo sua identidade de sujeito atuante e autônomo dentro de *espaçotempos* concretos.

Competências Tecnológicas:

- Utilizar as diversas formas de compreensão, intervenção e tradução da realidade e das ações humanas dentro das várias realidades, de modo que as inúmeras tecnologias, das mais simples, como a linguagem oral, escrita, do corpo, dentre outras, às mais sofisticadas, como as virtuais e intangíveis, sejam utilizadas como mecanismo de apropriação do mundo e entendimento das ações humanas e das sociedades.

Componente Curricular	Competências do Componente	Habilidades	Conteúdos nucleares	Conteúdos específicos
História	A - I, II, III P - II T - II	- Identificar os avanços tecnológicos dos primeiros grupos humanos.	- Produções culturais e manifestações sociais na Pré-história (geral e do Brasil)	- Origem dos seres humanos - Espécies de antepassados do homem - Períodos da pré-história - Hipóteses sobre a origem do homem americano
Ensino Religioso	A - III E - II P - III T - I	- Reconhecer que não dia a dia somos bombardeados com elementos das tradições religiosa, como a morte.	A dimensão cultural e religiosa da morte. - Ressurreição, reencarnação, ancestral e o nada.	Finitude humana para as Religiões
	A - I E - III P - III T - II	- Avaliar e supor as inter-relações entre as diversas formas de compreender a vida após a morte.		
	A - I, II, III E - II, III P - I, III T - II	- Compreender as dimensões do ser humano que envolvem o físico, o mental, o emocional e o espiritual.		
Filosofia	A - I, II, E - II,	- Reconhecer a importância do filosofar enquanto admiração por tudo o que é possível conhecer.	O filosofar: gênese, sentido, possibilidades e limites.	-A filosofia: viver, pensar -Quanto começa o filosofar? -Admiração/espanto/reflexão -Cuidar do mundo, cuidar de si - Filósofos da natureza

Sociologia	E - I, II P - I, II T - I, II	- Reconhecer a sociedade como um somatório de fatos sociais, relações, instituições...	- Processos de socialização.	- Atividade Cadeia Produtiva. - Rede social - Instituições sociais - Investigação (5 temas propostos) - Fato Social - Os jovens e a publicidade - Sociologia: A ciência das relações sociais. - Do campo à cidade: A Revolução Industrial é na máquina que produz operários. - Um método para a ciência social (Comte, Marx)Aula - Individualismo e consumismo: padrões da sociedade capitalista.
Geografia	AI; AII; AIII EII; EIII. PI; PII; PIII. TI; TIII.	- Compreender o espaço geográfico como objeto de estudo da ciência geográfica; - Assimilar as principais categorias geográficas; - Conhecer importantes pensadores para a construção da Geografia.	- Transformações do pensamento geográfico ao longo do tempo e suas implicações na interpretação do espaço.	- O estudo da Geografia; - O espaço geográfico; - A integração global; - As categorias espaciais (paisagem, lugar, região e território).



COMPETÊNCIAS DOS COMPONENTES - LEGENDA

	Acadêmica	Estética	Política	Tecnológica
História	<p>A1 - Aplicar a linguagem histórica e interpretar as fontes documentais em sua diversidade, analisando a atuação de diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.</p> <p>A2 - Analisar as relações entre presente e passado e a ação humana nos processos históricos.</p> <p>A3 - Utilizar do conhecimento histórico para desenvolver o pensamento crítico.</p> <p>A4 - Analisar relações de continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos, inserindo o ser humano como sujeito.</p>	<p>E1 - Analisar de forma crítica os fenômenos históricos, baseado no respeito aos direitos humanos.</p> <p>E2 - Refletir sobre os problemas atuais de forma crítica e propor soluções éticas.</p> <p>E3 - Respeitar as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, comportamentais, entre outras.</p> <p>E4 - Atuar para a construção de uma sociedade justa e sustentável, a partir de seu compromisso social e ambiental.</p> <p>E5 - Posicionar de forma livre e determinada, analisando os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da atualidade.</p>	<p>P1 - Compreender e posicionar eticamente em relação aos processos históricos e identificação das problemáticas atuais, no exercício consciente da cidadania, tendo em vista à sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural.</p> <p>P2 - Reconhecer a si próprio como sujeito histórico capaz de alterar a realidade em que vive.</p> <p>P3 - Analisar as diferentes organizações sociais, econômicas, ambientais e culturais em razão de temporalidade e intervenção humana nos processos históricos.</p>	<p>T1 - Apropriar das diversas tecnologias e relacioná-las aos contextos históricos nas quais foram originadas, analisando seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais.</p> <p>T2 - Utilizar e produzir tecnologias diversas, incluindo artefatos, produções culturais, registros familiares e outros, a fim de analisar os processos históricos locais e globais e conhecimentos construídos.</p>
Ensino Religioso	<p>A-I--Analisar os elementos que constituem o fenômeno religioso e a religiosidade para compreendê-los nas dinâmicas socioculturais e na constituição dos sujeitos.</p> <p>A-II -- Sintetizar o desenvolvimento das tradições religiosas para avaliar suas interferências na constituição da sociedade.</p> <p>A-III -- Reler o fenômeno religioso expresso nas experiências</p>	<p>E-I -- Reconhecer a alteridade como princípio fundamental para construir relações de respeito às diferentes expressões de religiosidade.</p> <p>E-II -- Compreender e valorizar as estéticas religiosas em busca do reconhecimento da unidade, da harmonia e coerência presentes nas tradições religiosas.</p> <p>E-III -- Analisar a dimensão religiosa na relação entre homem e natureza.</p>	<p>P-I -- Exercer o diálogo inter-religioso como forma de legitimação do universo religioso plural.</p> <p>P-II -- Avaliar o papel histórico das instituições religiosas e das práticas dos diferentes grupos para o posicionamento na sociedade.</p> <p>P-III -- Traduzir os</p>	<p>T-I -- Dominar as linguagens religiosas para melhor comunicação e expressão do conhecimento religioso.</p> <p>T-II -- Dominar as múltiplas linguagens artísticas, científicas, tecnológicas e midiáticas para representar o conhecimento religioso.</p>

	religiosas pessoais e coletivas e na institucionalização das religiões para reconhecer continuidades e descontinuidades históricas entre Fundamentos, Linguagens e Relações e Experiências religiosas.		conhecimentos religiosos em atitudes pessoais e/ou coletivas para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.	
Filosofia	<p>Acadêmica</p> <p>A-I-- Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e incorporando o filosofar à vida cotidiana.</p> <p>A-II-- Posicionar-se criticamente sobre ideias, valores e fatos.</p> <p>A-III-- Desenvolver a capacidade discursiva, analítica, investigativa, crítica, reflexiva e sintética visando a ressignificação dos conhecimentos e das práticas.</p> <p>A-IV-- Posicionar-se criticamente sobre conceitos e conteúdos estudados na Filosofia.</p> <p>A-V-- Analisar e sintetizar questões e temas filosóficos.</p> <p>A-VI-- Discutir sobre problemas filosóficos tradicionais e outros surgidos da própria realidade e/ou de discussões filosóficas atuais.</p> <p>A-VII-- Compreender e problematizar conceitos filosóficos.</p> <p>A-VIII-- Discutir sobre os conteúdos da Filosofia, identificando seus conceitos e as variações de suas sistematizações ao longo da História.</p> <p>A-IX-- Articular conhecimentos filosóficos com as diferentes</p>	<p>Estética</p> <p>E-I--Refletir sobre os princípios éticos do próprio agir e da ação humana em geral, nos diferentes contextos.</p> <p>E-II -- Compreender a dimensão ética do existir humano.</p> <p>E-III -- Compreender a relação entre ética e política.</p> <p>E-IV -- Desenvolver uma atitude dialógica e respeitosa com o diferente e com as diferenças.</p> <p>E-V -- Compreender as variações paradigmáticas na constituição das ideias e correntes filosóficas e científicas.</p> <p>E-VI-- Compreender o que são os valores humanos e morais, identificando seus fundamentos e ressignificando seus sentidos.</p> <p>E-VII -- Compreender o processo de formação histórica e cultural dos valores morais ao longo da história da filosofia.</p> <p>E-VIII -- Desenvolver a capacidade de apreciação das artes e problematização do gosto, compreendendo o lugar da experiência estética na vida humana.</p> <p>E-IX -- Conviver respeitosamente com o diferente e com as diferenças, respeitando seus pontos de vistas e modos de ser.</p>	<p>Política</p> <p>P-I-- Interpretar/traduzir a realidade de forma sistêmica e sistemática, a partir de conhecimentos e vivências filosóficas e políticas.</p> <p>P-II-- Compreender a Política como dimensão da organização das coletividades em várias escalas, com seus sentidos históricos, variedades de formas governos e mecanismo de mediação de conflitos.</p> <p>P-III -- Argumentar, de modo consistente e coerente, tomando posição frente aos problemas e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.</p> <p>P-IV -- Refletir sobre as relações existentes entre Ética e Política, tanto na história do pensamento quanto a partir da realidade.</p>	<p>Tecnológica</p> <p>T-I -- Ler textos filosóficos de modo significativo, compreendendo sua estrutura argumentativa, decodificando-o e recodificando-os.</p> <p>T-II -- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o sócio-político, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p> <p>T-III -- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.</p> <p>T-IV -- Ressignificar conceitos, ideias, textos e contextos.</p>

	ciências. A-X-- Diferenciar modos de conhecimento	E-X -- Refletir filosoficamente sobre os valores humanos, incorporando-os ao seu modo de vida. E-XI -- Desenvolver uma atitude crítica, questionadora e investigativa sobre os valores e os direitos humanos, fomentando sua internalização. E-XII -- Confrontar ideias diferentes sobre a beleza, prazer e sensibilidade.		
Sociologia	<p>Acadêmica</p> <p>A-I -- Estabelecimento de relação entre os conceitos da Sociologia e a compreensão da vida no cotidiano.</p> <p>A-II -- Desenvolvimento da capacidade de leitura crítica aplicada à produção de textos e contextos sociais..</p>	<p>Estética</p> <p>E-I -- Entendimento da diversidade/diferença como característica inerente à vida coletiva.</p> <p>E-II -- Compreensão dos processos de dominação nas/entre diferentes esferas sociais.</p>	<p>Política</p> <p>P-I -- Comparação de diferentes contextos sociopolíticos.</p> <p>P-II -- Entendimento da mobilização social como processo de reconhecimento, emancipação e transformação da realidade.</p>	<p>Tecnológica</p> <p>T-I -- Construção da capacidade argumentativa e contra-argumentativa no posicionamento diante das ideias e dos contextos políticos-sociais.</p> <p>T-II -- Produção de questionamentos sociológicos com base na observação da realidade próxima e de informações midiáticas.</p>
Geografia	<p>Acadêmica</p> <p>AI - Compreender e analisar a organização social, política, econômica e cultural do espaço geográfico a partir do entendimento dos dinâmicos e complexos processos da ação humana e transformações naturais em constante inter-relação.</p> <p>All - Analisar e sistematizar as diversas configurações sociais, políticas, culturais e</p>	<p>Estética</p> <p>EI - Exercer a territorialidade com base em valores pautados na ética, na responsabilidade socioambiental e no respeito ao multiculturalismo.</p> <p>EII - Avaliar criticamente as diferentes formas de apropriação do espaço, em suas diversas escalas, com base nas características culturais e da evolução técnica de cada sociedade.</p> <p>EIII - Construir e vivenciar valores e atitudes, inspirados nos princípios</p>	<p>Política</p> <p>PI - Consientizar-se de que as ações políticas locais serão consolidadas na inter-relação com políticas escalares, espaciais e temporais diferentes, mobilizando conhecimentos, valores, interesses, no sentido de interferir efetivamente na realidade.</p> <p>PII - Ser agente de transformação da realidade, tendo em vista a melhoria da sua vida e dos demais,</p>	<p>Tecnológica</p> <p>TI - Analisar e sistematizar informações, utilizando a leitura, o registro, a representação, o manejo de dados e os elementos espaciais.</p> <p>TII - Analisar criticamente o espaço geográfico considerando sua complexidade de redes e fluxos, visíveis e invisíveis, constituintes desse espaço, adequando-os à escala de análise e à diversidade dos</p>

	<p>econômicas considerando as diferentes formas de apropriação do espaço geográfico nas múltiplas escalas.</p> <p>AIII - Construir e sistematizar representações espaciais a partir da leitura da paisagem com base na identificação de formas, processos, estruturas e funções dos objetos sociais e elementos naturais do espaço.</p> <p>AIV - Analisar criticamente os diferentes processos de organização do espaço geográfico como resultado da sobreposição de tempos e considerando as diferentes formas de organização das sociedades.</p> <p>AV - Utilizar a linguagem geográfica para compor, de forma interdisciplinar, as possíveis interpretações críticas do mundo de modo a favorecer a inserção do sujeito em seus lugares de atuação.</p>	<p>Maristas, com vistas à valorização e ao respeito ao outro, ao mundo e à natureza, de modo que a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça e a dignidade sejam os referenciais que orientem as ações individuais e coletivas, com vistas à construção de uma realidade justa e sustentável.</p>	<p>formando sua identidade como sujeito atuante e autônomo dentro de espaçotempos.</p> <p>PIII - Atuar em situações que permitam o desenvolvimento socioambiental sustentável de forma crítica, seguida da real intervenção na sociedade, por meio de ações e mobilizações de sustentabilidade ambiental, social e econômica.</p>	<p>fenômenos geográficos em estudo.</p> <p>TIII - Utilizar diversas formas de compreensão, intervenção e tradução da realidade como mecanismo de apropriação do mundo e entendimento das ações humanas e das sociedades.</p>
--	--	--	---	--

SITUAÇÃO PROBLEMA

Tema:

Tecnologia

Contexto:

A partir do filme A guerra do fogo/2001 Uma odisseia no espaço, os estudantes serão desafiados a identificar, relacionar e compreender a produção dos meios tecnológicos do homem ao longo do seu processo evolutivo e seus desdobramentos no espaçotempo.

Problema

Em que medida a tecnologia impacta na sua vida?

Questões norteadoras:

Ensino Religioso: Por que sepultar os mortos com ferramentas e alimentos?

Filosofia: Em medida o usa da razão, ou o uso racional das informações/conhecimentos auxiliou na produção de tecnologia?

Geografia: Qual a relação entre o desenvolvimento tecnologia e as formas de representação do espaço geográfico?

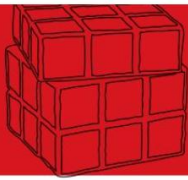
História: De que maneira o desenvolvimento de novas tecnologias impactou no processo evolutivo humano?

Sociologia: Quais foram os impactos nas relações humanas causados pelas tecnologias.

Produto Final da Sequência Didática:

Como produto final os alunos serão levados até locais específicos do colégio a fim de realizarem oficinas nas quais irão reproduzir tecnologias primitivas e também utilizá-las

11.2 Reprodução do material didático utilizado pelo primeiro ano do ensino médio do Colégio Marista Santa Maria



Construindo saberes

Sobre a origem dos seres humanos

O debate sobre o surgimento e o desenvolvimento da vida, em particular dos seres humanos, é um dos mais controversos e polêmicos. Os posicionamentos opostos sobre o assunto são embasados em duas teorias muito conhecidas: o **criacionismo** e o **evolucionismo**.

De acordo com a teoria criacionista, de origem religiosa, o ser humano e os demais seres vivos foram criados por uma divindade, ou seja, a partir de um ou mais deuses. Nessa perspectiva, diferentes povos e religiões do mundo elaboraram uma versão própria para a criação da vida. Uma das mais conhecidas faz parte da tradição judaico-cristã, segundo a qual Deus criou o mundo em seis dias (e descansou no sétimo) e fez o homem a sua imagem e semelhança.

A teoria evolucionista foi elaborada em meados do século XIX (contrapondo-se à criacionista, predominante até então no Ocidente) com base nos estudos do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882), que concluiu que as espécies dependem de sua capacidade de adaptação para sobreviver. Segundo ele, alguns seres podem tornar-se mais aptos ao ambiente por apresentarem características genéticas diferenciadas, que não aparecem nas demais, garantindo-lhes maior chance de sobrevivência e de deixar descendentes que herdarão esses mesmos traços. Darwin chamou de **seleção natural** esse mecanismo que explica a sobrevivência de algumas espécies e a extinção de outras.

Atividade

1. Observe as imagens a seguir.



Adão e Eva, de Palma Vecchio, 1504.



Representação de casal de *Australopithecus* exposta no museu de História Natural, Nova York, EUA.

- a) Relacione as imagens às teorias sobre a origem da humanidade.

Espera-se que os estudantes relacionem as imagens às principais características do mito religioso de Adão e Eva e da teoria evolucionista de Darwin.

É importante ressaltar em sala de aula que Darwin não afirmou essa ideia de que o "homem veio do macaco". Ele também evitava usar o termo "evolução", preferindo a palavra "transformismo", por exemplo.

- b) O que você entende por "humanidade"?

Consulte o Manual do Professor.

Os primeiros passos dos seres humanos

A espécie humana, denominada cientificamente de *Homo sapiens sapiens*, percorreu um longo caminho desde o surgimento dos primeiros hominídeos até os dias atuais.

Há cerca de 5 milhões de anos surgiram os primeiros hominídeos na África, continente considerado o berço da humanidade. Desde então, eles sofreram transformações fisiológica, anatômica e psicologicamente, de maneira lenta e não linear. Alguns indícios arqueológicos comprovaram que certas espécies até mesmo coexistiram e viveram em luta constante pela sobrevivência.

A primeira diferença dos hominídeos em relação aos demais primatas foi a capacidade de se manterem eretos e o fato de terem se tornado bípedes (o bipedismo liberou as mãos para outras ações). O ser humano deixou de usar a boca para carregar objetos, e, dessa forma, pôde desenvolver mais a linguagem, fundamental para o incremento cerebral e para a vida social.

Além disso, o desenvolvimento da visão binocular possibilitou a formação de uma imagem única e, portanto, permitiu melhor análise do ambiente, fato vital para a caça e a proteção.

Outra grande diferença observada é a mão humana. Em comparação a outros primatas, nosso polegar (dedo opositor) é mais longo e afastado dos outros dedos. Tal característica possibilitou a transformação e a manipulação de objetos com mais firmeza e destreza.

Por muito tempo, especialistas tentaram entender como foi possível a adaptação dos primatas em relação ao uso das articulações inferiores como base da locomoção. Mas concluíram que os primatas, ao deixar de viver no alto das árvores e passar a viver em terra firme, tiveram de iniciar novas práticas de sobrevivência e funções motoras para o novo *habitat*.

Essa linhagem de primatas adotou a postura ereta e descobriu a importância do uso dos braços e das mãos para se defender de seus inimigos, produzir ferramentas necessárias à sua sobrevivência e abater animais. Foi necessária, portanto, uma interação entre as mãos e os braços com as funções cerebrais. Isso culminaria em um processo de produção de cultura e saberes, como a confecção de artefatos de trabalho, de guerra, entre outros.

O boxe ao lado apresenta alguns antepassados do homem e suas principais características.

Hominídeos: família de primatas que inclui, entre outros, o gênero *Homo*. Antepassados imediatos do ser humano.



Saiba mais

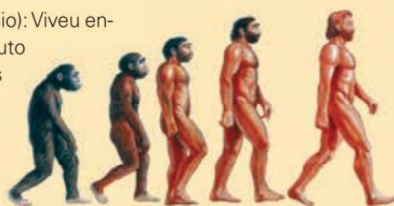
Australopithecus (macacos do sul): As espécies desse gênero estão entre as mais antigas (viveram há aproximadamente 5 milhões de anos). Eram dotados de braços longos, pernas curtas, tinham pouco mais de 1 m de altura e capacidade craniana (volume da massa encefálica) estimada de 350 a 480 cm³. Conseguiram manejar a pedra, embora se acredite que não sabiam produzir instrumentos a partir dela.

Homo habilis (homem hábil): Visto como o primeiro representante da espécie humana, viveu há aproximadamente 2 milhões de anos. Com altura de aproximadamente 1,40 m, postura menos curvada que a do seu antecessor, tinha capacidade craniana de 600 a 800 cm³ e possuía polegar opositor. Fabricava instrumentos de pedra e construía abrigos para se proteger.

Homo erectus (homem em pé): Data de aproximadamente 1,5 milhão de anos atrás. Mais robusto que os anteriores, com cerca de 1,60 m de altura e capacidade craniana de 850 a 1 100 cm³, passou a controlar o fogo. Foi o primeiro hominídeo a migrar para a Ásia e para a América.

Homo neanderthalensis (homem originário do vale de Neander, na Alemanha): Viveu aproximadamente entre 300 mil e 27 mil anos atrás. Era baixo e musculoso, medindo entre 1,55 m e 1,65 m e com caixa craniana com capacidade entre 1 200 e 1 700 cm³. Provavelmente foi a primeira espécie a enterrar os seus mortos, revelando uma possível noção de sentimentos e emoções em relação aos outros membros do grupo. Ele teria vivido na Eurásia e há evidências de que tenha convivido com o *Homo sapiens* – apesar da convivência, pesquisadores afirmam que não houve cruzamento entre as duas espécies. Os neandertais teriam desaparecido da Europa há cerca de 24 mil anos.

Homo sapiens (homem sábio): Viveu entre 200 e 100 mil anos atrás. Fruto de transformações genéticas do *Homo erectus*, media aproximadamente 1,70 m e com caixa craniana de 1 400 cm³. Desenvolveu a agricultura, o pastoreio, o comércio e armas eficientes, como lanças, arcos e flechas.



Em ordem cronológica: *Australopithecus*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*.

David Gifford/Getty Images

Paleolítico

Estudiosos do século XIX elaboraram uma divisão da Pré-História em três fases, estabelecidas de acordo com as mudanças tecnológicas que teriam ocorrido: Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais.

O termo **Paleolítico** é de origem grega e significa “pedra antiga”. Nesse período – também conhecido como Idade da Pedra Lascada –, delimitado aproximadamente entre 2,7 milhões de anos e 10000 a.C., o *Homo habilis* iniciou a produção de ferramentas baseadas no uso de lascas afiadas de pedras. A técnica implicava lascas as pedras para formar bordas cortantes, facilitando a defesa e a obtenção de alimentos. O *Homo habilis* também fabricava instrumentos de madeira e ossos.

Nesse período, homens e mulheres viviam em pequenos grupos de 20 a 30 pessoas. Eram nômades e migravam constantemente em busca de animais, raízes, frutos, sementes e locais mais seguros para moradia. Inventaram o arco e a flecha, instrumentos fundamentais para tornar a caça mais precisa e segura. Acredita-se que os homens desempenhavam as atividades vinculadas à caça e à pesca, enquanto as mulheres eram responsáveis por cuidar dos filhos e coletar frutos, raízes e grãos.


Alguns grupos viviam em cabanas feitas de ossos, peles de animais e galhos de árvores; outros, se abrigavam no interior de cavernas. Um importante registro que eles deixaram são as **pinturas rupestres**, desenhos feitos nas pedras, geralmente nas paredes das cavernas. Acredita-se que elas retratem cenas do cotidiano, ideias e aspirações, bem como o desejo de produzir arte, mesmo que ainda não com o significado que atribuímos hoje a ela.

Não se sabe ao certo quais eram as intenções das pessoas que produziam as gravuras, mas acredita-se que tinham uma carga simbólica. Para alguns pesquisadores, haveria uma crença de que desenhar animais nas paredes tornaria a caça mais fácil, pois era uma forma de aprisionar a alma dos animais e facilitar o trabalho humano. Para outros, os desenhos atribuíam significados específicos a alguns animais, por exemplo, diferenças de gênero: o bisão seria uma representação feminina e o cavalo uma representação masculina.


Acredita-se que há cerca de 500 mil anos os antigos hominídeos tenham perdido o medo do fogo, provocado por raios, vulcões ou combustão espontânea. O domínio do fogo, realizado pelo *Homo erectus*, foi vital para que adquirisse maior capacidade de adaptação e controle sobre o meio. Assim, as pessoas podiam se aquecer do frio, afugentar animais predadores e, sobretudo, preparar alimentos mais elaborados, o que proporcionou uma grande mudança na vida desses grupos.

Por volta de 10000 a.C. ocorreram grandes mudanças na Terra, como o aumento da temperatura e a diminuição da camada de gelo. Era o fim da última **glaciação** (as glaciações foram períodos de intenso resfriamento que deixaram grande parte da superfície terrestre coberta de gelo). Nesse período, o gelo cobria cerca de 32% da terra e 30% dos oceanos.

A elevação da temperatura (e o conseqüente derretimento das geleiras) causou grandes inundações, mas também propiciou a formação de novas áreas terrestres. Essas profundas transformações levaram à extinção de animais, que não se adaptaram ao novo clima. Como consequência, houve migrações de animais e de homens para lugares onde existisse abundância vegetal.

 Para assistir

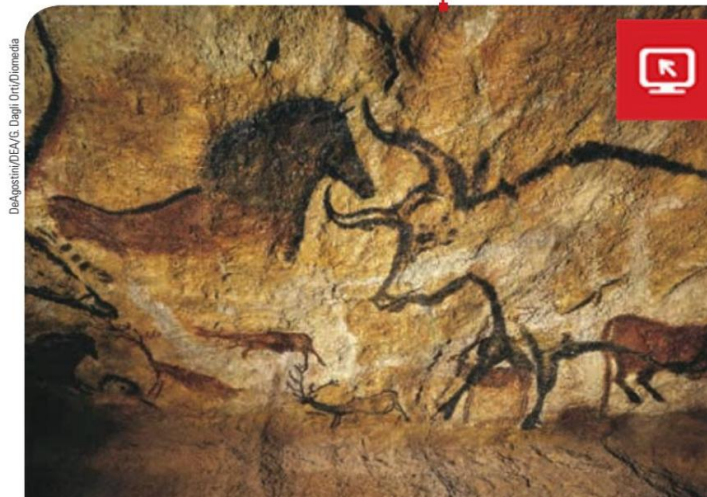
A guerra do fogo
Direção: Jean-Jacques Annaud.
França/Canadá, 1981.


Filme de Jean-Jacques Annaud. A Guerra do Fogo. França e Canadá, 1981.

O filme narra o conflito entre dois grupos de hominídeos que se encontram em estágios diferentes de evolução, tendo como foco principal a descoberta do fogo. Um dos grupos não domina a técnica de produzir o fogo e, por isso, considera-o um fenômeno sobrenatural; o outro grupo, mais evoluído, já possui tal habilidade.



Detalhe de reconstrução de pintura rupestre na Caverna de Lascaux, no sudoeste da França.



Diego Agostini/DEA/G. Dagli Orti/Diomedea

Atividades

2. A teoria de Darwin explica a evolução biológica por meio da sobrevivência dos mais adaptados ao ambiente. Considerando essa afirmação, aponte e analise as características que possibilitaram o sucesso ou a adaptação da espécie *Homo sapiens sapiens*.

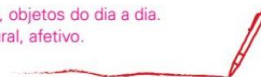
Mudanças fisiológicas, anatômicas e psicológicas que caracterizaram a chamada hominização, como a visão binocular, a postura ereta e o bipedismo, além do desenvolvimento cerebral e da mão adaptada a ferramentas e à fabricação de objetos.

3. Explique a importância do domínio do fogo para a evolução do ser humano.

O domínio do fogo garantiu a proteção contra predadores e grupos rivais, facilitou a alimentação e a digestão, além de possibilitar o povoamento de regiões mais frias do planeta.

4. Elabore um texto comparando a arte rupestre pré-histórica com o grafite contemporâneo, estabelecendo semelhanças e diferenças entre essas duas formas de expressão.

4. Semelhanças: representam fatos, objetos do dia a dia.
Diferenças: o sentido histórico-cultural, afetivo.



O Neolítico

O Neolítico (aproximadamente entre 10000 a.C. e 4000 a.C.) também é conhecido como Idade da Pedra Polida, pois, nesse período, os grupos humanos passaram a polir e a afiar pedras para produzir armas e outros artefatos mais resistentes.

Roger-Vallier/Glow Images



Cerâmicas do período Neolítico encontradas nas cavernas de Cravanche, perto de Belfort, França.

Em regiões de solos mais férteis, os hominídeos começaram a verificar o crescimento de alguns vegetais e perceber que as sementes que caíam no solo germinavam e originavam uma nova planta. Assim, observando a natureza, perceberam que poderiam cultivar a terra para obter seu

próprio alimento. Foi então que passaram a desenvolver a agricultura. Acredita-se que o cultivo de aveia, trigo e cevada, aliado à domesticação de animais, possibilitou o início da sedentarização, ou seja, a fixação do ser humano em determinado lugar.

Essas práticas provocaram grandes mudanças na estrutura da sociedade e, por isso, muitos historiadores chamam o período de revolução neolítica ou revolução agrícola. Ressalte-se que essas transformações ocorreram lentamente e não aconteceram ao mesmo tempo em todo o planeta.

No final do Neolítico, entre 5000 e 4000 a.C., em algumas regiões do planeta, o ser humano começou a desenvolver técnicas de fundição e, com isso, passou a utilizar alguns metais para fabricar seus objetos. Estudos mostram que os instrumentos de pedra foram gradativamente substituídos pelos de cobre, bronze e, mais tarde, pelo ferro. O poder de atuação do ser humano sobre o ambiente aumentou, bem como a produção de excedentes e o conseqüente crescimento da população e a introdução da propriedade particular.

A prática da agricultura e do pastoreio foram responsáveis por gerar excedentes de alimentos. A existência de excedentes possibilitou o armazenamento de produtos ou a troca com outras comunidades – nascia o comércio baseado na troca. Dessa maneira, as aldeias iniciaram o caminho para a formação das primeiras cidades e dos Estados. Esse processo marcou o início da Idade dos Metais.

