

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE DOIS EXPERIMENTOS¹

Ana Luiza Lacerda²

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos a tecnologia vem transformando as diferentes esferas da vida humana. Na comunicação, nos conectamos virtualmente com todo o mundo em segundos, nos transportes, somos levados de forma rápida ao outro lado do mundo, na ciência, novas descobertas são possibilitadas com a nanotecnologia, o mapeamento genético, a física quântica e a ciência da computação, entre muitas outras inovações. Os ofícios, do médico, do engenheiro, do jornalista e de tantos outros se encontram em um processo de transformações rápidas, que exigem que o profissional se adapte rapidamente e seja capaz de exercer sua profissão incorporando todas essas novidades. No mundo da educação não é diferente. Aqui, porém, não apenas as tecnologias vêm para transformar o espaço do professor, mas os próprios sujeitos dessa educação são profundamente transformados pela cultura cibernética. Nossos alunos, as novas gerações, fazem parte do que Marc Prensky vai chamar de “nativos digitais”, indivíduos que nasceram e cresceram em pleno desenvolvimento da internet e da cibercultura e que são influenciados por esse mundo de forma profunda, a ponto de alterarem seu próprio desenvolvimento cognitivo (PAVANATI & SOUSA, 2011). Ao mesmo tempo, temos gerindo o espaço escolar uma geração de “imigrantes digitais”, professores, coordenadores, diretores e pais que sofreram a influência das transformações tecnológicas de forma diferenciada, não tendo sido seu desenvolvimento cognitivo afetado por esse novo mundo da mesma forma que os alunos, “nativos digitais” (PAVANATI E SOUSA, 2011, apud PRENSKY, 2001). Para além de um confronto de gerações, aspecto característico da cultura escolar, observamos também um confronto de cognições, de desenvolvimentos individuais, de formas de ler o mundo. Como afirmam Pavanati e Sousa, para essas novas gerações,

as ‘navegações’ multimídia e hipertextuais estabelecem um redemoinho de possibilidades associativas, as quais são compositoras de relações cognitivas que escapam à lógica tradicional pelo imediatismo e pela rapidez nas mutações. A percepção e o pensamento tornam-se virais, multiplicando-se, contaminando-se e passando por mutações de maneira muito acelerada. (2011, p.3).

Encontramos então nesse confronto algumas importantes questões que nortearam o presente trabalho: será possível, ou mesmo desejável e útil para o mundo lá fora, que permaneçamos ensinando na mesma forma que fomos ensinados? E se não dessa velha forma, como? Ou ainda, consideradas todas essas transformações, qual o papel da educação, e mais precisamente do ensino de história em 2019? Como trazer esse ensino de História para o século XXI? O objetivo do presente trabalho, portanto, é buscar algumas respostas, não-definitivas, para essas perguntas, buscando debater um pouco dessas transformações no campo da educação, e em especial no ensino de História, encabeçadas pelas chamadas metodologias ativas, que incorporam às concepções pedagógicas críticas as novas tecnologias.

METODOLOGIA

¹ Trabalho apresentado como resultado da disciplina de Estágio Supervisionado I, na PUC RIO, em 2019.1.

² Aluna de Licenciatura em História da PUC RIO, 7º período. email: analvmdl@gmail.com

O presente trabalho nasce como um resultado de experiências práticas na trajetória da formação de professores. Assim, a discussão teórica ainda não se encontra aprofundada, restringindo-se a alguns autores que pensam as transformações na educação, as metodologias ativas e o ensino e aprendizagem de História. Já as experimentações que foram conduzidas, são resultados de, a primeira, uma aula dada em Pré Vestibular Comunitário, e, a segunda, a prova-aula dada na disciplina de Estágio Supervisionado I. Após as atividades, registrei as opiniões dos alunos, as quais apresento aqui.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, algumas respostas para as perguntas acima propostas foram delineadas. A resposta para a primeira questão já está sendo amplamente debatida e a conclusão que chegamos é que não, a nossa pedagogia tradicional, o jeito que a maioria de nós foi ensinado, onde o professor fala sozinho por minutos intermináveis e os alunos são meros expectadores absorvendo – ou fingindo que absorvem – informações já não nos serve mais enquanto sociedade do século XXI. Ou seja, não é nem possível, nem desejável, que se permaneça ensinando exatamente como fomos ensinados. Como afirma categoricamente Neusi Berbel (2015):

já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo. A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (p.26)

Vale ressaltar, porém, que tal necessidade de transformar a pedagogia, de tornar os alunos indivíduos autônomos, livres e capazes de formular uma consciência crítica não é uma inovação recente e não tem sequer relação com esse novo mundo da tecnologia. Diferentes teóricos da educação e do desenvolvimento, desde Dewey, passando por Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, defendem uma educação que leve em conta as interações sociais, o mundo relacional do aluno e do professor, a construção dos saberes, a construção de autonomia e a necessidade de “pôr a mão na massa” e mobilizar diferentes saberes não escolares para construir uma aprendizagem significativa. A grande diferença, porém, é que enquanto esses autores escreviam, a disponibilidade de informações para (quase) todos ainda não eram um pressuposto, o professor era ainda a fonte de grande parte do conhecimento (PRENSKY, 2010). Hoje, em 2019, o professor não apenas não é mais o único detentor dos saberes escolares, mas as informações também se tornaram acessíveis por um clique, na palma da mão da maioria. As pedagogias construtivistas, críticas, interacionistas e tantas outras não-tradicionais deixaram de ser uma opção e tornaram-se cada vez mais uma demanda do mundo fora da escola, carregado sempre para a sala de aula. Essas alternativas pedagógicas, já antigas, recebem agora, porém, um novo ânimo, com formas mais eficazes de construção da autonomia e de mediação de relações e saberes, apoiada pelas novas tecnologias. Assim, no ambiente escolar, a tecnologia deve ter um único papel, o de “apoiar os alunos no processo de ensinarem a si mesmos (obviamente com a orientação de seus professores)”, ou seja, de auxiliar essas diferentes concepções pedagógicas no seu objetivo de desenvolvimento humano, com a construção de autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de analisar problemas do mundo lá fora e propor soluções criativamente (PRENSKY, 2010, p.202). Para além das necessidades da vida social e cidadã, já mapeadas por Freire, Vygotsky e outros, atualmente o mundo do trabalho também requer essas habilidades, em um contexto onde a inovação é valorizada, onde as

diferentes linguagens, inclusive a programação, são constantemente mobilizadas, e onde os desafios das mudanças globais clamam por criatividade para resolução dos problemas ambientais e sociais.

É com essa finalidade, portanto, que se desenvolvem as chamadas metodologias ativas, sugerindo então um “como” ensinar e aprender significativamente nesses novos tempos. Conforme nos traz Berbel, o sucesso das metodologias ativas está principalmente na promoção de autonomia, pois:

alunos que se percebem autônomos em suas interações escolares apresentam resultados positivos em relação: 1- à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores); 2- ao engajamento (com emoções positivas, persistência, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola); 3- ao desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade); 4- à aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas); 5- à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e 6- ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade). (2011,p.28)

Além da autonomia, com o uso dessas diferentes metodologias observamos também o desenvolvimento da criatividade no aluno, impulsionando a inovação, do pensamento crítico, com o desenvolvimento de um raciocínio autônomo que é capaz de analisar informações e apontar planos de ação, do trabalho em equipe, da responsabilidade individual e muitos outros aspectos positivos para o desenvolvimento humano e cidadão. Em relação a uma definição do que seriam essas metodologias, é importante ressaltar que o termo metodologias ativas compreende um enorme guarda-chuva de metodologias, porém mantendo em comum o interacionismo, a promoção da autonomia, a aprendizagem criativa e a capacidade de resolução e/ou identificação de problemas, compreendendo por exemplo metodologias como a aprendizagem baseada em problemas, a baseada em projetos, os estudos de caso, a gamificação (uso de jogos), o movimento *maker*, a sala de aula invertida (*flipped classroom*), entre outros. Define Berbel que as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.” (2011, p.29). Vale lembrar, porém, que há metodologias que nada mais são do que um ciclo de inovação (análise do ambiente, definição e comunicação do problema, discussão de possíveis soluções, teste das soluções, escolha da solução mais eficiente, conforme trazido pelo ciclo da aprendizagem criativa criado pelos pesquisadores do MIT³), onde o próprio aluno ou grupo de alunos define o problema, e não simplesmente busca resolver um problema externo dado a ele. Ainda, a gamificação não necessariamente pressupõe a promoção de autonomia, e pode inclusive ser utilizada com a “velha pedagogia” dos testes e avanço de etapas. Alternativamente e ativamente, os jogos de RPG – *role playing games* – tendem a promover mais a autonomia, pois o aluno deve assumir um personagem, criar um plano de ação e testá-lo, ao mesmo tempo que aprende sobre os papéis sociais envolvidos, conforme mencionarei mais à frente. Portanto, as metodologias ativas compreendem uma série de diferentes atividades que devem guiar a aprendizagem significativa, não como um complemento a aula expositiva, mas como construção do próprio conhecimento através desses processos, usando a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas.

No campo da História, porém, as transformações que a nova era da tecnologia requer não podem se restringir apenas a uma questão de metodologias. Enquanto nas ciências a fala-se em uma transformação do ensino de conteúdos para o ensino de habilidades, apoiado por tais

³ <https://learn.media.mit.edu/lcl/>

metodologias, no campo do ensino de História a questão é um pouco mais complexa, já que definir habilidades em termos de História não é tão simples como conseguir fazer contas, algo óbvio para o uso cotidiano, ou entender um circuito elétrico ou mesmo o processo de apodrecimento dos alimentos. A questão do “para que aprender História” permanece sendo debatida há muitos anos, visto que o aprendizado dessa disciplina não se traduz em uma ação cotidiana como trocar uma lâmpada ou escolher a melhor forma de tirar a gordura de uma panela, e sim em uma forma de atuação do indivíduo no mundo, na forma que ele se relaciona com os outros e que ele age enquanto sujeito histórico. Assim, o ensino de história enfrenta questões de como, o que, e porque ensinar desde sua concepção enquanto disciplina escolar, tendo servido a diferentes propósitos em diferentes momentos e sendo ensinada de forma diferente de acordo com cada um desses propósitos. O ensino da História pátria, marcado pela memorização de datas e personagens, com o objetivo de reproduzir mitos fundacionais e construir a nacionalidade, por exemplo, já ficou para trás e não serve mais ao mundo de hoje (FONSECA, 2011). Qual seria então o objetivo, e, portanto, a melhor forma de ensinar, da História em 2019? Segundo Silva (2010), o ensino da História atualmente pode ter seu objetivo resumido na ideia de criar uma consciência histórica nos sujeitos, ou seja, criar nos alunos a capacidade, a habilidade de pensar historicamente, não apenas em relação aos saberes escolares, mas principalmente em relação ao mundo social que os cerca. Assim, o aluno que aprende História não é o aluno que simplesmente memoriza datas, fatos e personagens, e sim aquele que é capaz de analisar o mundo em que vive, fazer perguntas fundamentais como “como chegamos até aqui?” “como essa situação se desenvolveu dessa forma?” “por que tal forma de pensar é a comum nesse lugar?” e respondê-las por conta própria, a partir da pesquisa e do conhecimento crítico. Esse aluno deve ser também capaz de ler fontes históricas e atuais, sejam elas narrativas orais, escritas ou gráficas, e interpretá-las minimamente, compreendendo a natureza parcial do documento e as relações que ele tem com o mundo, auxiliando esse indivíduo a participar da vida política e social de forma autônoma e crítica. Assim, com tais objetivos gerais do ensino de História, parece que temos a situação perfeita para as metodologias ativas. Afinal, qual a melhor forma de ensinar o aluno a lidar com fontes e documentos que não através de atividades de interpretação de fontes e documentos? Ou, se desejo que ele aprenda a pensar historicamente, qual forma de ensinar seria melhor do que apresentar um problema da vida cotidiana? A realidade do ensino de História, porém, parece passar longe dessas afirmações que parecem óbvias. A aplicação de metodologias que estimulem a autonomia no campo do ensino de história é algo bastante restrito, havendo um predomínio das aulas expositivas e um trabalho com fontes superficial, onde as questões já são dadas ao aluno e não se cria autonomia nem protagonismo discente. É nesse sentido que foram desenvolvidas as duas experimentações apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira experimentação prática das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de História foi desenvolvida em um Pré Vestibular Comunitário, no Rio de Janeiro, em 2018, onde trabalhei com alunos de diversas idades, sem acesso fácil a internet. Nesse caso possuía uma aula de 1 hora e meia e meus recursos eram papel, caneta e livros didáticos doados. Meu objetivo era facilitar a compreensão dos conteúdos históricos para os alunos, que ficavam constantemente presos nos conceitos utilizados em quase toda aula. Assim, criei a ‘Oficina de Conceitos’. Nessa atividade, que estaria mais próxima de uma atividade de problematização dentro do guarda-chuva das metodologias ativas, dividi a turma em 4 grupos de 3 alunos e distribuí 3 conceitos básicos da História para cada grupo. Sendo um público que não possuía laptops e nem todos tinham smartphones, optei por usar o livro didático como fonte de pesquisa. Assim, distribuí entre os alunos alguns livros didáticos e pedi que, após pesquisarem nesses

livros, escrevessem definições, com suas próprias palavras, dos conceitos que havia dado para eles, entre eles Estado, República, Democracia, Autoritarismo, Totalitarismo, Oligarquia e outros mais. Após a pesquisa e redação das definições, juntei todos os grupos para, em roda, debatermos as definições que cada grupo havia criado, considerando que haviam pesquisado em livros diferentes os mesmos conceitos. A discussão final foi bastante frutífera, pois os alunos questionaram uns aos outros, pediram para o grupo “explicar melhor”, deram exemplos da realidade histórica e presente e confrontaram definições distintas. Pedi posteriormente que os alunos avaliassem a atividade e recebi apenas respostas positivas, sendo alguns comentários os seguintes “foi muito legal, por que a gente foi lá e pesquisou a gente mesmo, não ficou esperando você dizer o que era” ou “a discussão foi ótima, fez a gente ver como a outra pessoa entendeu as coisas diferente da gente” e “se a gente aprendesse as revoltas coloniais assim ia aprender mesmo e não ficar decorando”. Assim, o protagonismo dos alunos foi exercitado, a autonomia foi desenvolvida, a habilidade de pesquisa e interpretação de informações foi trabalhada, e o trabalho em grupo e o debate e argumentação foram exercitados. Para além dessas habilidades e competências, foi também exercitado o próprio conteúdo histórico de cada um daqueles conceitos e o entendimento de que os conceitos devem ser historicizados e podem mudar de significado ao longo do tempo (confrontaram por exemplo a democracia grega com a nossa democracia atual).

A segunda experimentação foi feita dentro da disciplina de estágio obrigatório da licenciatura, quando estagiei junto turmas de ensino médio em uma escola de elite do Rio de Janeiro, em 2019. Nessa situação, com alunos mais jovens que o caso anterior e com ampla disponibilidade de recursos, realizei uma atividade sobre as consequências da Crise de 1929 ao redor do mundo, atividade que durou também 1 hora e meia. Essa atividade teve como objetivo a compreensão das múltiplas temporalidades e espacialidades dos eventos históricos, focando especificamente na análise das consequências da Crise de 1929 fora dos Estados Unidos da América. Ao final da atividade, os alunos deveriam estar habilitados a explicar o contexto dos anos 1930 e a entender o surgimento de ideologias extremistas como o fascismo não como uma exceção ou algo isolado, mas como uma das múltiplas manifestações da busca por alternativas ao capitalismo liberal. A atividade foi organizada em grupos de 5 alunos, onde cada grupo sorteou um acontecimento relacionado com a Crise. Em seguida, receberam 40 minutos para realizar uma pesquisa online sobre o acontecimento e sua relação com a Crise e para elaborar uma apresentação de 5 minutos, usando o *power point* e fontes primárias. Na apresentação, o objetivo era explicar para os colegas seu acontecimento e a ligação com a crise, enquanto os colegas deveriam preencher uma tabela com cada um dos acontecimentos e a conexão. Ao final da atividade, como os alunos deveriam me entregar a tabela preenchida, eles começaram a perguntar uns para os outros alguns pontos específicos sobre os quais não haviam perguntado durante a apresentação ou que não haviam entendido. O feedback novamente foi extremamente positivo, tendo os alunos desenvolvido sua habilidade de pesquisa, a criatividade na elaboração da apresentação, a cooperação dentro do grupo e para além dele, além de aprenderem de forma ativa sobre os conteúdos históricos. Ao final da aula, perguntei a eles questões relacionadas aos objetivos que havia mencionado no início, tendo quase todos respondido com sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experimentações aqui expostas mostram, junto a diversas outras registradas por professores em todos os países, que há atividades usando metodologias ativas para todos os gostos, idades, recursos e conteúdos históricos, permitindo que não fiquemos presos às aulas expositivas. As metodologias ativas no ensino-aprendizagem de História, portanto, cumprem perfeitamente o objetivo de desenvolver uma consciência histórica, carregando consigo o desenvolvimento de outras competências e habilidades, necessárias para a vida em sociedade no século XXI e

podendo incorporar sem problemas a tecnologia tão cara aos nossos alunos. Aprofundar o conteúdo teórico dessas práticas docentes, assim, é essencial para o próprio desenvolvimento delas de acordo com o que estabelece, presentemente, a BNCC. Apesar de já encontrarmos uma série de relatos, como esse, da aplicação dessas atividades, carecemos ainda de maior elaboração teórica sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem baseada em metodologias ativas.

Palavras-chave: Metodologias ativas; ensino de História; Oficinas.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi A. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011
- FONSECA, Thais Nivea de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.
- SILVA, Cristiani B. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 925-946
- PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Marc Prensky. v. 15, n. 2, maio/ago. 2010
- PAVANATI, Iandra; SOUSA, Richard. História Digital, Ensino de História e Tecnologias de Comunicação Digital. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.