

## METODOLOGIAS DE ENSINO EM CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DE SENTIDOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PAULISTA

### TEACHING METHODOLOGIES IN HUMAN SCIENCES IN BASIC EDUCATION: IN SEARCH OF MEANINGS AND POSSIBILITIES

Recebido em: 19/08/2023

Reenviado em: 09/12/2023

Aceito em: 16/12/2023

Jefferson Luis Brentini da Silva<sup>1</sup>   
Universidade Estadual Paulista

Iara Barrios Nogueira da Silva<sup>2</sup>   
Universidade Estadual Paulista

**Resumo:** Em meio a um cenário de profundas mudanças de paradigmas no âmbito educacional, decorrentes da instauração e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a consequente estruturação do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), muitos docentes da rede pública paulista de ensino regular tem se perguntado sobre como e o que ensinar. Frente a isso, surgiu o seguinte problema: de que forma os professores têm ensinado e quais subsídios formativos carecem? A partir desses problemas destinou-se um questionário para os educadores que ministram as disciplinas de Ciências Humanas de uma das Diretorias de Ensino, a fim de identificar quais são as urgências a serem satisfeitas e, como resultados obtidos com a coleta de dados de cento e quatro (104) colaboradores, verificou que as dificuldades se referem ao conhecimento e emprego metodologias de ensino, método, recurso, estratégia e técnicas de ensino. A partir dos dados obtidos optou em abordar os diferentes papéis da escola, do professor e do aluno, além das ideologias presentes nas diferentes tendências pedagógicas para, então, aprofundarmos no tema métodos e estratégias didáticas por uma abordagem qualitativa, empregando como procedimentos a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Delimitou enquanto objetivo geral apresentar as possibilidades de trabalho para os professores, com vistas as diferentes tendências pedagógicas e a partir das especificidades que a área de Ciências Humanas possui. Já, para os objetivos específicos, expor as tendências pedagógicas, como forma de apontar os possíveis papéis da escola, do aluno e do professor; esclarecer conceitualmente os elementos que são atinentes ao processo de ensino/aprendizagem, a saber: metodologia, métodos, técnicas, avaliação, recursos e procedimentos de ensino. Ainda, apontar a abordagem metodológica de Gallo (2009) como uma possibilidade de se ensinar no campo das Ciências Humanas. Como resultado foi apontado uma possibilidade de sequência didática sem que para isso fosse preciso expropriar as características e qualidades da área. A sequência envolve a sondagem, a sensibilização, a investigação e a conceituação (SPIC), além da apresentação dos resultados e seus devidos registros, a síntese.

**Palavras-Chave:** Metodologias de Ensino; Processo de ensino/aprendizagem; Ciências Humanas.

**Abstract:** During a scenario of profound changes in paradigms in the educational sphere, resulting from the establishment and implementation of a National Common Curricular Base (BRASIL, 2018) and the consequent structuring of the São Paulo Curriculum (SÃO PAULO, 2019), many teachers from the São Paulo public network regular education students have been wondering about how and what to teach. Faced with this, the following problem arose: how have teachers been teaching and what training support do they need? Based on these problems, a questionnaire was designed for educators who teach Human Sciences subjects in one of the Teaching Directorates, to identify which are the emergencies to be satisfied and, as results obtained with the collection of data from one hundred and four (104) employees, found that the difficulties refer to knowledge and use of teaching

<sup>1</sup> Doutorado e Pós-doutorado em Educação Escolar. da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Email: brentini.fil@gmail.com

<sup>2</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Email: iara.barrios@unesp.br

methodologies, methods, resources, strategies, and teaching techniques. From the data obtained, we chose to address the different roles of the school, the teacher, and the student, in addition to the ideologies present in the different pedagogical trends, to then delve deeper into the topic of teaching methods and strategies through a qualitative approach, using bibliographical research as procedures. (GIL, 2002). Its general objective was to present work possibilities for teachers, with a view to different pedagogical trends and based on the specificities that the Human Sciences area has. For specific objectives, expose pedagogical trends, as a way of pointing out the possible roles of the school, the student, and the teacher; conceptually clarify the elements that are related to the teaching/learning process, namely: methodology, methods, techniques, evaluation, resources, and teaching procedures. Furthermore, point out Gallo's (2009) methodological approach as a possibility of teaching in the field of Human Sciences. As a result, a possibility of a didactic sequence was identified without having to expropriate the characteristics and qualities of the area. The sequence involves surveying, awareness, investigation, and conceptualization (SPIC), in addition to the presentation of results and their appropriate records, synthesis.

**Keywords:** Teaching Methodologies; Teaching / learning process; Human Sciences.

## INTRODUÇÃO

Em meio à profundas mudanças e perspectivas na Educação Básica resultantes do estabelecimento e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup> e a reedição de um currículo do Estado, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e, em 2023, a elaboração, a distribuição em massa e a cobrança em aplicar os materiais que o governo do Estado denominou de “Materiais Digitais” temos percebido que muitos educadores estão confusos sobre o que e como ensinar e, ainda, como seus discentes conseguirão desenvolver as competências e habilidades prospectadas por esses documentos regulamentários.

Parte dessas dúvidas referem-se a essa articulação entre esses documentos<sup>4</sup> e a pertinência desse material digital no desenvolvimento das competências e habilidades prospectadas a serem atendidas. A forma como as pessoas que trabalham para o atual governo do Estado de São Paulo tem buscado para implementar o Material Digital é atrelá-lo as avaliações externas diagnósticas, as Provas Paulistas. Cabe destacar que esse material digital não passou pelo crivo de especialistas nas áreas, o que traz enquanto consequências uma série de erros, gramaticais e conceituais, que são frequentemente encontrados nesse material.

Frente ao que é estipulado por esses documentos e as respectivas correntes de conhecimento que fundamentam e orientam a forma(ta)ção da BNCC e dos currículos estaduais e os materiais elaborados para esse fim, afinal, quais são as fragilidades dos docentes em sua prática pedagógica e como superá-las no âmbito formativo?

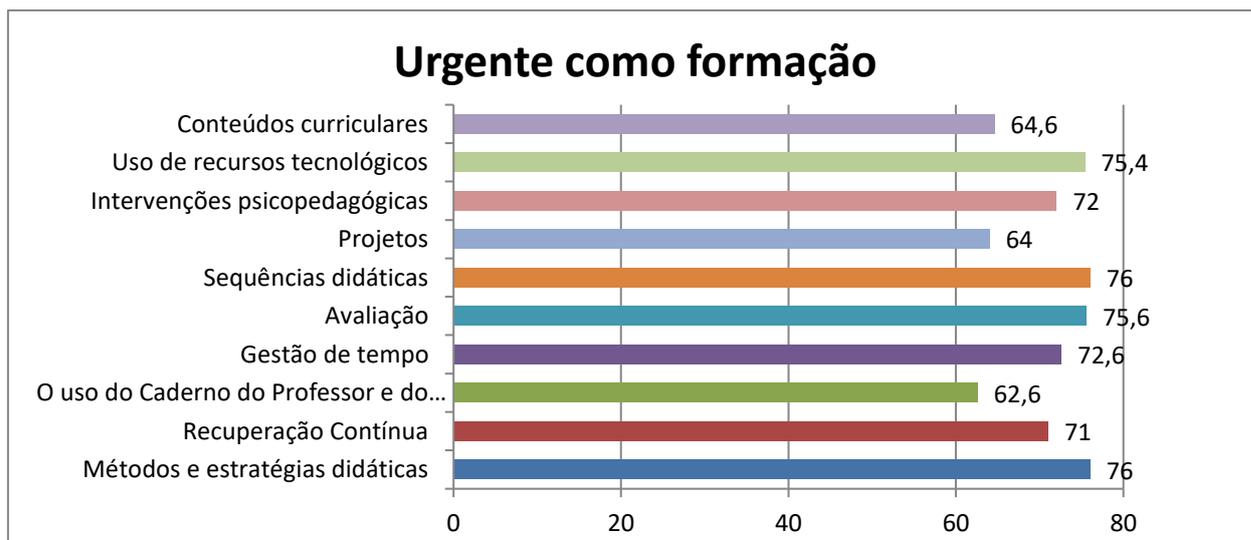
---

<sup>3</sup> É um documento de caráter normativo que definem quais aprendizagens, conteúdos e habilidades são essenciais para a educação à nível federativo.

<sup>4</sup> Esse não será o foco dessa pesquisa, todavia acreditamos ser de uma importância analisar essa articulação entre a BNCC, o Currículo Paulista e o Material digital, ao passo que muitos conteúdos estão sendo trabalhados de forma muito superficial nesses materiais digitais, sendo insuficientes para desenvolver muitas vezes a competência e/ou a habilidade prospectada no Currículo Paulista e na BNCC.

Em decorrência destes incômodos realizou-se um levantamento das necessidades formativas no âmbito pedagógico para os docentes da área de Ciências Humanas da rede pública paulista de ensino regular, através do oferecimento de um questionário para cento e quatro (104) colaboradores que teve como parametrização a escala de *likert*, o que resultou nos dados presentes na Figura 1.

**Figura 1:** Dados obtidos por meio do oferecimento de questionários



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos dados recolhidos.

A partir dos dados presentes na Figura 1 é possível destacar que, dentre as urgências apontadas, sobressaíram-se temas pertinentes à metodologia de ensino, métodos, avaliação, técnicas, recursos e estratégias pedagógicas, uma vez que o uso de recursos tecnológicos (75,4), sequências didáticas (76), métodos e estratégias didáticas (76) e avaliação (75,6), pois alcançaram maiores níveis em uma parametrização delimitada entre 1 a 100.

A partir desses dados optou em abordar os diferentes papéis da escola, do professor e do aluno, além das ideologias presentes nas diferentes tendências pedagógicas para, então, aprofundarmos no tema métodos e estratégias didáticas por uma abordagem qualitativa, empregando como procedimentos a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Para tanto, delimitou enquanto objetivo geral é o apresentar as possibilidades de trabalho para os professores, com vistas as diferentes tendências pedagógicas e a partir das especificidades que a área de Ciências Humanas possui. Para tanto, enquanto objetivos específicos, expor as tendências pedagógicas, como forma de apontar os possíveis papéis da escola, do aluno e do professor; esclarecer conceitualmente os elementos que são atinentes ao processo de ensino/aprendizagem, a saber:

metodologia, métodos, técnicas, avaliação, recursos e procedimentos de ensino. Ainda, apontar a abordagem metodológica de Gallo (2009) como uma possibilidade de se ensinar no campo das Ciências Humanas.

## AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E OS PAPEIS DA ESCOLA, DO ALUNO E DO PROFESSOR: UM ESCLARECIMENTO NECESSÁRIO

As tendências pedagógicas são definidas e baseadas em ideologias diferenciadas, a partir de aportes teóricos específicos, com formas, significados e objetivos e, se analisarmos de maneira pormenorizada, é possível identificar as suas divergências.

Luckesi (1990) apresenta três papéis diferentes da educação na sociedade:

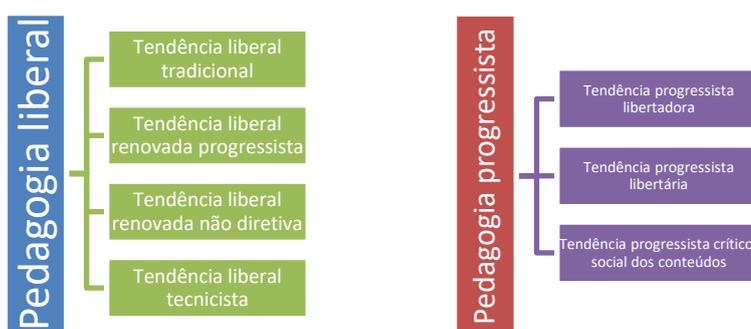
- Educação como redenção;
- Educação como reprodução;
- Educação como transformação da sociedade;

A educação como redenção é entendida como “responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra” (LUCKESI, 1990), como uma instituição fundamental para a mudança da sociedade.

A educação ainda pode ser projetada também como reprodutora dos fenômenos sociais e culturais que estão impregnados na sociedade, isto é, repetindo hábitos virtuosos e viciosos encrustados na sociedade que essa escola é inserida e formadora. Além disso, a educação como meio de transformação da sociedade é compreendida como “uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade” (LUCKESI, 1990, p. 37).

Por conseguinte, podem-se dividir as tendências pedagógicas em duas linhas: pedagogia liberal e pedagogia progressista (LUCKESI, 1990), que aqui serão expostas como base para conhecer as abordagens práticas, conforme o observado na Figura 2:

Figura 2: Tendências pedagógicas liberais e progressistas



Fonte: LUCKESI, 1990. (Adaptado).

As pedagogias liberais se inserem na perspectiva redentora, considerando que o sujeito deve ser portador de liberdade de modo a administrar e transformar sua vida na perspectiva da ética é a mudança positiva do (e no) mundo.

Já as pedagogias progressistas estão circunscritas sob a égide da tendência transformadora, uma vez que buscam transformar a realidade, contribuindo para uma formação que favoreça a autonomia, o engajamento e a criticidade.

Vale lembrar que

“A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e os interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção” (LUCKESI, 1990, p. 54).

Isto é, essa doutrina surge em um momento de mudanças estruturais nos modelos de Estado, de um regime baseado em uma sociedade estamental para outra estrutura que valoriza as ambições individuais e a geração de lucro e renda. No Quadro 1 são expostas algumas especificidades contidas nas tendências liberais e o papel da escola, os conteúdos a serem ensinados, os métodos, o relacionamento do professor com o aluno e os pressupostos da aprendizagem

**Quadro 1:** Correntes pedagógicas de doutrinas liberais

	<b>Liberal tradicional</b>	<b>Liberal renovada progressista</b>	<b>Liberal renovada não diretiva</b>	<b>Liberal tecnicista</b>
Papel da escola	Preparação intelectual e moral dos alunos.	Suprir os interesses dos alunos e necessidades da sociedade.	Formação de atitudes. Mais preocupado com os aspectos psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais.	Modeladora do comportamento humano. Aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos úteis para integrarem na “máquina do sistema global”.
Conteúdos de ensino	Conhecimentos e valores sociais (intelectualista).	Processos mentais e habilidades cognitivas (aprender a aprender)	Desenvolvimento das relações e da comunicação (transmissão dos conteúdos são secundários).	Princípios científicos, leis etc. Ciência objetiva. Manuais, livros didáticos, módulos de ensino, dispositivos audiovisuais etc.
Métodos	Exposição verbal e/ou demonstração. (preparação do aluno – apresentação – associação – generalização – aplicação).	“Aprender fazendo”. Experimentos, pesquisa, descoberta, estudo do meio natural e social, método de solução de problemas. (experiência – desafio/estímulo à reflexão – descoberta de soluções – soluções incentivadas e orientadas – solução em prática)	Professor facilitador: especialista em relações humanas para um relacionamento pessoal e autêntico. Educação centrada no aluno, formação de personalidade por meio de experiências significativas.	Procedimentos e técnicas de transmissão/recepção de informações. Objetivos instrucionais operacionais, procedimentos instrucionais e avaliação (comportamentos observáveis – análise da tarefa / sequência de instruções – execução).

Relacionamen to professor- aluno	Professor autoritário e transmissão dos conteúdos sem haver diálogos.	O professor tem a tarefa de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo (vivência democrática)	Educação centrada no aluno. Professor especialista em relações humanas (relacionamento pessoal e autêntico).	Professor: elo entre a verdade científica e o aluno. Aluno: indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional.
Pressupostos de aprendizagem	Receptiva e mecânica. Repetição de exercícios esquemati- zados. Avaliação classificatória e punitiva.	Descoberta, autoaprendizagem e meio estimulador. Baseado na psicologia genética de Piaget.	Motivação / desejo de adequação / busca da autorrealização. Aprender significa modificar suas percepções.	Processo de condicionamento por meio do uso de reforçamento das respostas que se deseja obter (motivação – retenção – transferência).

Fonte: LUCKESI, 1990. (Adaptado).

As tendências pedagógicas liberais ainda são muito difundidas e propagadas nas escolas brasileiras, tanto as tendências mais conservadoras (tradicional e tecnicista) como as renovadas (progressista e não diretiva).

Diferentemente das tendências liberais que focam nas necessidades mercadológicas, na competitividade, na responsabilização individual, a progressista valoriza a autonomia do sujeito e a potencialização das virtudes que são específicas do sujeito, a partir das características esboçadas no Quadro 2, que também apresentam o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento do professor com o aluno e os pressupostos da aprendizagem, no intuito apresentar as diferenças presentes nas tendências progressistas para, então, comparar tais diferenças com as tendências pedagógicas liberais.

**Quadro 2: Tendências progressistas**

	<b>Progressista libertadora</b>	<b>Progressista libertária</b>	<b>Progressista “crítico-social dos conteúdos”</b>
<b>Papel da escola</b>	“Não formal”. Professores e alunos mediatizados pela realidade. Questiona a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação.	Transformação na personalidade dos alunos em um sentido libertário e autogestionário. A escola institui mecanismos institucionais de mudança.	Difusão dos conteúdos. Instrumento de apropriação do saber em busca de eliminar a seletividade social e torná-la democrática, devendo a escola ser uma mediadora no seio da prática social global. Preparação do aluno para o mundo adulto e sem contradições, aquisição de conteúdos e da socialização, participação organizada ativa na democratização da sociedade.
<b>Conteúdos de ensino</b>	Temas geradores: problematização da prática de vida dos educandos (mentor: Paulo Freire)	Matérias colocadas à disposição, mas não exigidas. Conteúdos resultantes de necessidades e interesses manifestos pelo grupo.	Conteúdos culturais, conhecimento relativamente autônomo, incorporados pela humanidade e reavaliados face às realidades sociais.
<b>Métodos</b>	Relação de diálogo por meio de grupos de discussões (codificação/decodificação – problematização da situação – compreensão/troca de experiências – aquisição de conhecimento crítico.	É por meio das vivências grupais e da autogestão que os alunos encontram as bases mais satisfatórias para sua instituição (oportunidade de contatos e relações – organização / discussões / participação e	Métodos que favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes reconheçam nos conteúdos os auxílios a seu esforço de compreensão da realidade (constatação prática – consciência – confronto). Da ação à compreensão e da compreensão à ação.

		expressão – organização efetiva – execução do trabalho).	
<b>Relacionam ento professor- aluno</b>	Educador e educandos são sujeitos do ato do conhecimento, uma relação de iguais.	O professor é um orientador e um catalisador, mistura-se ao grupo para uma reflexão em comum.	Trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito.
<b>Pressupost os de aprendizag em</b>	Educação problematizadora. Codificação de uma situação-problema e análise crítica.	Ênfase na aprendizagem informal via grupo e a negação de repressão.	O aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais, ampliando sua própria experiência. Desenvolvimento da capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.

**Fonte:** LUCKESI, 1990. (Adaptado).

Nas tendências progressistas a prática escolar não está dissociada da prática docente e ambas estão diametralmente interligadas a fatores e contextos sociais, econômicos e políticos, ou seja, atrelados aos aspectos históricos do momento em que se desenvolvem, a partir de suas tradições e necessidades.

A educação por essa ótica é voltada para a formação na perspectiva de uma atuação ativa do sujeito para a vida social e o trabalho docente é parte integrante desse procedimento. A educação – ou seja, a prática educativa – “é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 2013, p. 14-15).

No Brasil, a escola como instrumento de reprodução e de desenvolvimento quantitativo de pessoas escolarizadas tem cumprido seu papel, uma vez que, do ponto de vista histórico, nunca na história de nosso país houve um número tão expressivo de alunos matriculados e que também frequentam o espaço escolar. No entanto, ainda não há instrumentos suficientes que consigam evidenciar se aquilo que é esperado é, de fato, alcançado ou não.

A seguir, abordaremos a prática docente e a sua relação com a formação da sociedade brasileira, assim como a função da escola na sociedade e, para encerrar o capítulo, a possibilidade de se pensar na prática educativa como uma das formas de transformar a sociedade de maneira positiva para, daí expormos o material oficial da rede pública paulista de ensino regular, tido como o instrumento mais coeso dentro das políticas públicas educacionais para este segmento.

## **A EDUCAÇÃO, A CULTURA E A ESTRUTURA SOCIAL**

Que existe uma relação entre educação e a cultura fica evidente quando saímos das teorias tradicionais e aceitamos a ideia de que a educação não é neutra e não há apenas uma maneira de conceber e/ou de pensar a educação.

Contudo, a cultura, quando relacionada com a educação é “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (FORQUIN, 2000, p. 12).

Desse modo, é possível inferir que a cultura, reproduzida nas instituições escolares e transmitidas por meio das instituições escolares, ou seja, não permanece igual. Isto quer dizer que a escola está condicionada ao momento histórico em que se vive e não ocorre da mesma maneira para todos, nem do mesmo modo: embora os indivíduos possam pertencer a um mesmo grupo social, eles têm construções históricas, cognitivas, sociais, políticas e familiares diferentes, além das impressões pessoais, produzidas de maneira diferenciada.

A escola, independentemente de qual modelo de educação se situe toma partido, de algum modo, da maneira de ensinar e o seu valor cultural são consolidados por meio do currículo: “O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades” (SACRISTÁN, 2008, p. 17).

Assim, dizer que a educação é socialmente determinada implica afirmar que os objetivos, conteúdos de ensino e a prática docente são estabelecidos por exigências e fins ideológicos, políticos e sociais, por valores, normas e características da estrutura social:

A estrutura social e as formas sociais pelas quais a sociedade se organiza são uma decorrência do fato de que, desde o início da sua existência, os homens vivem em grupos; sua vida está na dependência da vida de outros membros do grupo social (LIBÁNEO, 2013, p. 17).

Os fatores que envolvem e desenvolvem as formas e estruturas sociais, portanto, são provenientes das fantasias e necessidades gerais do grupo social, podendo ser diferentes dentro de um respectivo grupo social quando as necessidades são distintas.

“O currículo surge com a função de controle social, ajudando a manter a ordem social” (1977, p. 13) e, como instrumento de inculcação ideológica, convencendo alunos e pais por uma perspectiva de uma sociedade onde “o sistema é basicamente justo e que os papéis nos quais elas serão alocadas lhe são adequados” (CARNOY, 1977, p. 34).

Portanto, é por meio do currículo que os valores culturais são reproduzidos e/ou ressignificados, uma vez que, por detrás dele, há uma sociedade, com hábitos e valores morais distintos e preestabelecidos, além das e, assim, uma ideologia gerada e geratriz da sociedade que o estabeleceu. Portanto, a prática educativa pode ser definida como um “processo de prover

os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que se tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBÂNEO, 2013, p. 15). É a preparação para a vida em sociedade, a manutenção ou transformação de valores, a formação de indivíduos e a formação de uma sociedade.

É incongruente responsabilizar apenas o segmento da educação pelas mazelas sociais e tampouco depositar a esperança apenas nesse setor da sociedade, uma vez que, para encontrar a solução de um problema, qualquer que seja, é preciso analisar de maneira pormenorizada todos os setores e aspectos nele contido.

Há um ciclo envolvendo a educação, ou seja, a prática educativa: esta recebe a influência dos meios sociais e, por meio dela, influencia os alunos.

A educação ocorre de duas maneiras distintas: não intencional e intencional. A educação não intencional, também chamada de educação informal, são situações e experiências casuais, não organizadas, “aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligadas especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes” (LIBÂNEO, 2013, p. 15).

Nesse sentido, uma educação não intencional é a influência que os contextos sociais, políticos e econômicos acarretam no indivíduo, enquanto que a educação intencional é aquela que ocorre em instituições de ensino, oferecidas de maneira consciente e com objetivos determinados e delimitados.

Por outro lado, a educação intencional ocorre por meio da definição de objetivos, concretizados de “métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos. São muitas as formas de educação intencional e, conforme o objetivo pretendido variam os meios” (LIBÂNEO, 2013, p. 16).

O caráter intencional e a seleção racional de objetivos educacionais devem ser entendidos pelo professor por meio da consciência e do esclarecimento da importância e dos fatores que influenciam a sua prática pedagógica (sociais, políticos, econômicos, culturais).

Desse modo, por meio de sua prática pedagógica, a partir das necessidades dos alunos, dos propósitos pessoais e dos desejos de ordem majoritária (da sociedade), o professor precisa fortalecer a sua capacidade de buscar meios que possibilitem que seus discentes se interessem pelo conteúdo, tema, disciplina em foco, além de mediar o processo do desenvolvimento das

competências e habilidades ali prospectadas a fim de utilizá-los na sociedade, em sua vida, no âmbito individual e coletivo.

Assim, pode-se estabelecer a natureza da educação como um trabalho não material. A educação escolar ocorre de forma institucionalizada por meio da escola, em um sistema em que o professor muitas vezes é o único responsável pela produção de saber, enquanto o aluno tem como obrigação a apropriação (muitas vezes passiva) desse saber.

Diante dessa afirmação é necessário, para todos os profissionais da educação, ter acesso e utilizar diversos mecanismos e meios para que os alunos possam apreender de maneira significativa o conteúdo, a competência e a habilidade esperados em cada momento no processo de ensino e aprendizagem. Esse saber elaborado e significativo ocorre por meio de uma organização e é projetado a partir daquilo que está disposto no currículo.

A organização e a sistematização dos elementos que compõem o currículo são decorrentes do saber objetivo que é produzido historicamente e que foi selecionado de acordo com os desejos e vontades da população, das comunidades científicas e acadêmicas. O currículo também é elaborado a partir de determinações de políticas públicas nacionais e internacionais.

Se a função da escola é propiciar os saberes institucionalizados, ela deve prover meios para que estes saberes institucionalizados ocorram, ou seja, métodos e organização das atividades escolares. É necessário viabilizar a transmissão e a assimilação desses saberes de modo que os alunos o dominem que compreendam seu processo de formação e que sejam capazes de acompanhar os processos de transformação de esses saberes.

A seguir discorreremos acerca do processo de ensino/aprendizagem e alguns dos elementos que estão imbricados com a prática pedagógica.

## **(RE) CONHECENDO CONCEITOS QUE ESTÃO IMBRICADOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Até aqui discorreremos sobre os diferentes papéis da escola, do professor e do aluno, além das ideologias presentes nas diferentes tendências pedagógicas. Nesse momento o foco incidirá nas questões que envolvem o tema métodos e estratégias, ao passo que essa foi a fragilidade apontada nos resultados obtidos por meio do oferecimento dos questionários para os professores.

A partir daqui, cabe ainda destacar, delimitaremos a pesquisa por um viés cuja base é a tendência pedagógica progressista, a partir do que Freire (1997) denomina de rigor metódico

(FREIRE, 1997), ao passo que sinalizamos a urgência do posicionamento do professor diante da necessidade de planejar com acuidade e com o foco no contexto da sala de aula e dos alunos, o que Gallo (2009) denomina de educação menor. Por fim, é preciso também esclarece que o rigor metódico **não** está associado a um ensino mecânico e autocrático, uma vez que o primeiro visa um ensino emancipatório e o segundo atende às expectativas do mercado, isto é, de uma educação bancária.

Por essa perspectiva esclareceremos os conceitos de metodologia, método, técnica, estratégia e recurso. Metodologia de ensino, podemos traduzir como um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos empregados na prática docente e que tem como base um campo teórico e/ou uma corrente pedagógica.

Deste modo, quando pensamos e planejamos qual seria o movimento pedagógico mais adequado para oferecer aos nossos discentes a partir de uma tendência pedagógica, isto é, quais as suas etapas, sequências didáticas, expectativas e finalidades; estamos também a divagar de maneira metodológica, e não de método, a sobre a prática de ensino, seja a sua e/ou a de outrem. Ou, ainda, quando o sujeito pensante se indaga sobre a função e a posição do docente diante do processo de ensino/aprendizagem. Nestes momentos o conceito mais adequado para se empregar é o de metodologia (ou metodologias) de ensino. É deste segundo exemplo inclusive que se discute se a metodologia fundamentada é, por exemplo, tradicional, construtivista, histórico-dialética, tecnicista e muitos outros (MANFREDI, 1993).

Já com relação a métodos de ensino, nos referimos aos possíveis caminhos e procedimentos que nortearão a prática do professor frente ao processo de ensino/aprendizagem. É imprescindível, contudo, pensar que quando escolhemos um caminho devemos adotar algumas posturas que fazem parte desta direção e, dentro de cada especificidade de sala de aula, como o aluno assimilará o conteúdo preestabelecido com vistas no desenvolvimento de competências e habilidades já objetivadas no plano e planejamento de cada docente.

Portanto, a escolha do método, como escreve Pinheiro e Ramos (2000) é tudo, menos inocente, sendo desse modo crucial que o docente opte pelo método mais adequado para os seus alunos, afinal, não podemos esquecer que existe entre os educandos uma enorme diversidade de estilos e de ritmos de aprendizagem e que é através da escolha e da aplicação correta do(s) método(s) que os formadores fazem a gestão dessas diferenças.

Dentre os possíveis métodos a serem utilizados há o método expositivo, o estudo dirigido, a conversação didática, o interrogativo, o maiêutico, o dedutivo, o indutivo entre

muitos outros. Um ponto que merece destaque aqui é que cada disciplina, cada área do saber contêm um conjunto de métodos, técnicas e estratégias que lhe são particulares e que quando se pensa em um caminho, em procedimentos de ensino/aprendizagem, é preciso também considerar quais métodos preexistem para a área do saber e, ainda, qual o mais adequado frente às condições e contextos de sua sala de aula, a infraestrutura da escola.

Por conseguinte, a técnica faz alusão a maneira na qual o indivíduo realiza uma ação ou um conjunto de ações ou, conforme Ortega y Gasset (1991) é um esforço empregado para reduzir o esforço que normalmente seria despendido. Aplicamos determinada técnica para a efetivação de um procedimento, como cativar o aluno e/ou com vistas a utilização de um recurso. Quando realizamos a chamada em uma aula empregamos uma técnica para averiguar quais os discentes estão presentes naquele dia, bem como a forma que realizamos um *brainstorming*, na tentativa de realizar uma sondagem dos saberes prévios dos educandos por meio da problematização de um tema.

Por sua vez, a estratégia é a forma como o docente tentará se aproximar do discente, na expectativa de despertar nele a querência em aprender, favorecendo assim a curiosidade e a necessidade de aprender o conteúdo e, igualmente, desenvolver as competências e habilidades que são objetivadas pelo educador em seu plano de ensino.

Se pensarmos que o ensino de determinado conteúdo visa o fortalecimento/desenvolvimento de algumas competências e habilidades e que, para tanto, é preciso pensar em uma sequência didática, que deve levar em consideração o emprego de métodos que coadunam com técnicas e estratégias específicas que venham a atender o que se objetivou.

## **COMO PENSAR EM QUAIS MÉTODOS, TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS SÃO ADEQUADOS PARA A SUA SALA?**

Depois de esboçado, de maneira breve, o que são cada um dos elementos que estão incutidos na prática pedagógica, é provável que cheguemos à pergunta acima. Nesse sentido, a seguir exporemos acerca de como identificar as possibilidades de se ensinar a fim de se chegar a uma prática de excelência. É preciso, contudo, já alertar de que não há uma prática única para todas as séries, salas, professores, alunos e contextos escolares, uma vez que lidamos com pessoas, que carregam em si múltiplos universos, a sua construção histórica e social. Portanto, oferecer algo desta magnitude seria presunçoso e soberbo.

Entretanto, é possível pensar em caminhos que possam vir a auxiliar no processo de identificação e adequação de boas práticas a fim de oferecer um ensino que venha a despertar o interesse do estudante ao estudar.

Dentre as possibilidades de saber qual o direcionamento metodológico a adotar em um primeiro momento, é crucial que o educador (re)conheça quais os pressupostos e embasamentos teóricos têm fundamentado os instrumentos regulamentários da docência no sistema em que o docente atua. Há casos, por exemplo, que o foco no sistema é um ensino tradicional, o de transmissão de saberes e de um ensino que coloca o educando em uma condição de passivo frente ao processo de ensino/aprendizagem ou, ainda como exemplo, há sistemas que priorizam um ensino sob o viés da pedagogia construtivista, da pedagogia histórico-crítica e/ou da pedagogia da compreensão. Neste sentido, como primeiro modo de se pensar em como ensinar, é fulcral que o professor se atente inicialmente se o sistema ao qual ele se inseriu vai ou não de encontro com os aspectos pessoais e sua jornada formativa e, caso não, se é do interesse do educador em se manter no sistema e o que seria necessário para tal.

Diante desse apontamento é por meio de um processo que parte da construção dos saberes e da compreensão da realidade do outro que o docente desenvolve no educando uma consciência que o liberta das amarras da dominação acrítica e mecanicista à guisa da sua emancipação, através do fortalecimento da sua criticidade, autonomia e protagonismo (SÃO PAULO, 2010; 2019).

Diante desse panorama é crucial que o docente compreenda que seus alunos são sujeitos pensantes e dotados de diversos saberes e dúvidas e que buscam, a seu modo, saná-las. Daí é permissível dizer que para se pensar em métodos, recursos, técnicas e estratégias pedagógicas para a sala deve-se, a princípio, conhecer a sala e, portanto, perceber e conhecer quem são os seus alunos e de que forma reagem a determinados problemas e quais os seus pontos de vistas sobre eles, criando assim um elo.

Para tanto é preciso, por meio do *afecto* e do *percepto* (DELEUZE; PARNET, 1995), compreender os educandos em suas múltiplas diferenças e realidades, uma vez que uma sala de aula não é o espaço de um sujeito, mas é a concatenação de diversos universos em um mesmo espaço, o que exige constantemente o exercício da alteridade e aceitar que não há saberes maiores ou menores, isto é, que não há uma hierarquia de saberes, independente do critério que se pretenda estabelecer (FREIRE, 1997; KOHAN, 2002), o que requer ao docente em muitos momentos uma condição que para muitos pode ser muito desconfortável, a posição do não saber

e a disposição em aprender a partir do que os alunos trazem para a sala de aula (RANCIÈRE, 2004).

Assim, em um primeiro momento, o docente deve ouvir e escutar, perceber e sentir os aflitos, os desejos, as dúvidas, as necessidades e angústias vividas pelos seus alunos para, daí, pensar em como a sua presença, por meio de sua prática profissional, pode ajudar o aluno a internalizar as informações que recebem, ou seja, tornar possível e significativo o aprender (SCHÉRER, 2005).

É claro, quando falamos de um sistema de ensino se incute uma série de objetivos e expectativas que cada área do saber/disciplina/docente tem de cumprir ao longo de um ano letivo. Neste ponto, inclusive, é preciso ressaltar que o foco deste material não reside em discutir sobre a viabilidade ou não disso acontecer, tal como o projetado pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), pela BNCC (BRASIL, 2018) e/ou em seus materiais oficiais <sup>5</sup>.

Por decorrência disso denominemos o primeiro momento, o da sondagem inicial, o *percepto* e do *afecto* (DELEUZE; PARNET, 1995), uma etapa de diagnóstico que tem como prerrogativa a análise do contexto. Esse momento é de extrema importância, pois é a partir dele que o docente pensará em quais dificuldades, problemas e problematizações surtirão os efeitos esperados para o cumprimento dos objetivos preestabelecidos, tornando assim o processo de ensino/aprendizagem mais significativo e potente para seus educandos.

Já no que tange o movimento metodológico, é possível dizer que há diversas abordagens possíveis para tratar de temas na sala de aula e que há, até mesmo em cada área do saber, certos tratamentos que lhe são específicos, como já esboçado acima. À vista disso, um modelo didático viável frente às demandas das Ciências Humanas é o que foi proposto por Gallo (2009), o SPIC<sup>6</sup> e, acrescido a ele, a elaboração de uma síntese, uma vez que não expropriam tais especificidades (das áreas) e permitem uma correlação harmônica entre o modelo didático, metodologia de ensino, métodos, recursos, técnicas e estratégias.

Tal modelo parte da sensibilização, da ação de comover os discentes quanto a importância de saber determinado conteúdo e, ainda, o porquê de desenvolver as competências e habilidades ali prospectadas. A partir do que o docente apreendeu da turma no processo de sondagem, o próximo passo é o de pensar em como aproximar o que é determinado para a sua turma. Passada essa etapa surge, então, a da problematização, momento no qual, ao invés de se

<sup>5</sup> Para saber mais acesse: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Data de acesso: 8 de dezembro de 2023.

<sup>6</sup> Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação.

afirmar ou responder acerca de um tema, o questiona, despertando no educando um posicionamento interrogativo, problematizador, a fim de instiga-los para a investigação, como forma de saber mais sobre o tema pela ótica de diversas fontes e autores; depois disso, a ação de conceituar, as chamadas sub-versões (ASPIS & GALLO, 2009), a versão do aluno ante ao problema encetado e a etapa de encerramento, a síntese de tudo o que o discente assimilou ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Assim, ao se trabalhar determinado tema devemos considerar ao menos cinco (5) etapas, além do período de escuta, do *percepto* e do *afecto* (DELEUZE; PARNET, 1995) que as antecede; e, ainda, que em cada uma delas há uma série de métodos, técnicas e procedimentos que lhe são específicos, de tal modo, por exemplo, que para determinadas situações não é interessante aplicar o mesmo método que se emprega na síntese, na problematização ou o conjunto de métodos que envolvem a sensibilização para a conceituação.

Além disso, é preciso aqui destacar que o que se sucederá é apenas uma possibilidade, um conjunto de procedimentos, técnicas, recursos, métodos e estratégias e que tem como objetivo explicitar o quão é urgente e necessário, ao se pensar em cada uma das etapas, a partir do rigor metódico e de uma intencionalidade pedagógica bem definida e estruturada. Além disso, o conjunto abaixo especificado foi desenvolvido e aplicado em uma sala de aula e que só foram possíveis o planejamento, a organização e a aplicação efetiva dessa sequência didática graças a análise prévia da sala, à luz da apreciação e adequação dos elementos do *percepto* e do *afecto* (DELEUZE; PARNET, 1995) sendo, portanto, impossível elaborar uma sequência didática sem antes pensar no lugar em que esta sequência poderá vir a ser aplicada.

O Quadro 3 apresenta algumas possibilidades para cada uma das etapas, levando em consideração o método, a técnica a estratégia e o recurso em cada uma das etapas. Entretanto, cabe aqui mais uma vez apontar que este material não tem como pretensão engessar a prática dos professores e tampouco oferecer um conjunto de métodos, técnicas, estratégias e recursos cabíveis em todas as salas de aula e alunos, mas, na verdade apresentar uma proposta com base no já experienciado, aplicado e estudado pelos autores deste material.

**Quadro 3:** Exemplo de sequência didática com o foco em métodos, técnicas e procedimentos de ensino com base nas etapas supracitadas

	Sensibilização	Problematização	Investigação	Conceituação	Síntese
<b>Método</b>	Expositivo.	Maiêutico.	Philips 66.	Seminário.	Redação
<b>Técnica</b>	Dialógica.	<i>Brainstorming</i> .	Leitura estrutural e em voz alta e a escrita.	Arguição oral dos integrantes da equipe.	Elaboração de um relatório individual.

<b>Estratégia</b>	Ouvir e registrar o posicionamento individual e coletivo.	Aproximação constante do tema da vida dos alunos.	Agrupamentos produtivos e debate sobre o tema entre os pares.	Elementos que envolvem o processo de argumentação,	Registro das atividades.
<b>Recurso</b>	Um curta-metragem.	Lousa e giz.	Excertos de diferentes autores, fontes e formas de escrita.	Recursos Midiáticos e informacionais.	Caderno, caneta e/ou lápis.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Cunha (1992) e Libâneo (1994)

Sugere-se como método expositivo na etapa da sensibilização, por ser o momento de expor de maneira breve o que acontecerá ao longo da sequência didática, a partir do emprego de técnicas que envolvem o processo dialógico e, como estratégia para despertar e/ou cativar o interesse dos discentes, a princípio, reproduz-se um vídeo, um curta-metragem, previamente selecionado pelo docente para este momento e, depois disso, abre-se um espaço para os alunos dialogarem sobre o curta e registrar os diversos posicionamentos esboçados ao longo desta etapa.

Já para a etapa da problematização, por ser um momento de provocar, incomodar os discentes com vistas a desnaturalizar as certezas que estão arraigadas no senso comum, no intuito de fazê-los querer saber mais do que é prospectado para a sequência. Para esse momento recomendamos o uso do método maiêutico que, em suma, é guiar o educando para uma condição de confusão, de incertezas das suas certezas. Como técnica, optamos pelo *brainstorming* que, por meio dos problemas levantados pelo método maiêutico, os alunos apresentam seus respectivos posicionamentos e argumentos, sendo o docente também o sujeito responsável por registrar na lousa as impressões que os alunos trouxeram pelas perguntas.

Para a terceira etapa da sequência didática, a da investigação, propõem-se que os educandos se agrupem tendo como base o método *Philips66*, no qual os alunos se agrupam em quatro (4) pessoas. Nesta etapa da sequência lançam-se subtemas para as equipes, que devem ser feitas tendo em vista os agrupamentos produtivos<sup>7</sup>, colocando-os na condição de pesquisadores, onde o docente apresenta alguns recursos, como livro didático, recortes de notícias em jornais e revistas, atlas geográfico, pinturas, poesias e outros, além também de permitir e incentivar a autonomia e a liberdade do educando em buscar outras fontes além das providenciadas por ele.

<sup>7</sup> Uma estratégia na qual agrupam-se alunos com diferentes níveis de proficiência e, por meio de um processo colaborativo, desenvolvem/fortalecem as competências e as habilidades em defasagem, além de apropriar àquelas que estão em foco no momento.

É interessante nesse momento já sinalizar para os discentes que terão de apresentar os resultados apreendidos em formato de seminário com o mesmo agrupamento, as considerações da equipe acerca do subtema objetivado. Esse momento é o da conceituação, que deve ser uma espécie de devolutiva sobre o que apreenderam ao longo dos processos da sequência didática e, por fim, é preciso solicitar aos educandos que façam uma síntese escrita e individual para que o professor possa, como forma de avaliar e, portanto, verificar o desenvolvimento da sequência, pedindo para os alunos entregarem para serem corrigidos e entregues em outro momento.

Cabe registrar aqui que o tempo investido em cada etapa da sequência didática vai de acordo com o rendimento e empenho de todos os envolvidos, o que cabe ao docente perceber e avaliar o processo, levando em consideração se as expectativas e intenções pedagógicas foram alcançadas e que, ainda, antes de propor qualquer etapa tem de estar claro para o professor e seus alunos o que tem de ser feito, aproveitando os exemplos aqui esboçados no Quadro 3, em um seminário, em uma pesquisa, em um relatório e, assim, os demais métodos e técnicas, já que a estratégia envolve mais uma ação de aproximação, de cativar o educando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse material surgiu a partir da constatação de algumas das fragilidades apresentadas por um nicho de cento e quatro (104) professores da rede pública paulista de ensino regular, obtidos com o oferecimento de um questionário estruturado e que envolviam o esclarecimento e emprego de métodos, técnicas, estratégias e recursos no planejamento e elaboração de sequências didáticas que privilegiassem o contexto da sala de aula e as demandas regulamentárias.

Para tanto buscou alguns autores que pesquisaram acerca dos temas e, ainda, as possíveis abordagens e movimentos metodológicos que trouxessem maior rigidez metódica sem que para isso descaracterizassem as áreas do saber e/ou engessasse as práticas docentes.

Dentre tais abordagens, optou-se pelo movimento proposto por Gallo (2009) que parte da sensibilização e segue para a problematização, a investigação e a conceituação e, acrescido a essas etapas, a síntese do processo como forma de organizar e sistematizar o que os discentes apreenderam no processo para fins avaliativos.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

Página 212

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i7.771>



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARNOY, M. **La educación como imperialismo cultural**. México, DF: Siglo Veintiuno, 1977

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em 1995. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 04/12/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FORQUIN, J.C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000. Acesso em: 04 dez. 2023.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Para enfrentar os desafios de ensinar Filosofia na educação média brasileira. *In*: RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

GASSET, José Ortega y. **Meditação sobre a técnica: vicissitudes das ciências. Cacofonia na física**. Tradução e Prólogo de Luís Washington Vita. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1991.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

KOHAN, Walter. Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 21- 40.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Filosofia e Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia de ensino: diferentes concepções (versão preliminar)**. Campinas, 1993. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod\\_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf). Data de acesso: 04/12/2023.

PINHEIRO, João; RAMOS, Lucília. **Métodos pedagógicos**. 4ª ed. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. Secretaria da Educação; coordenação geral Herbert Gomes da Silva e Maridalva Oliveira Amorim Bertacini; coordenação de área, Gisele Nanini Mathias. São Paulo: SEE, 2019.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.