



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

AMANDA JÉSSICA COELHO MELO

**METODOLOGIAS ATIVAS E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE
DE DISSERTAÇÕES E TESES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BRASILEIROS (2013- 2022).**

BELÉM – PA
2024

METODOLOGIAS ATIVAS E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIROS (2013- 2022).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M528m Melo, Amanda Jéssica Coelho.

Metodologias Ativas e Currículo do Ensino Médio: análise de dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação brasileiros (2013-2022). / Amanda Jéssica Coelho Melo. — 2024. 93 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024.

1. Educação Básica. 2. Ensino Médio. 3. Currículo. 4. Metodologias Ativas Emancipatórias. I. Título.

CDD 370.18

AMANDA JÉSSICA COELHO MELO

METODOLOGIAS ATIVAS E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIROS (2013- 2022).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data da defesa: 18/03/2024

Banca Examinadora:

Profa. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Orientador – PPEB/NEB/UFPA

Profa. Dra. Marta Genú Soares
Examinadora Externa – PPGED/UEPA

Prof. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Examinadora Interna – PPEB/NEB/UFPA

Dedico à minha família, na qual encontro forças necessárias para continuar, meus alicerces e fontes de alegria e motivação. Em especial, aos meus pais Ednelva Coelho e Willame Melo, meus grandes exemplos de amor e perseverança. Ao meu marido, José Junior, pelo amor, cuidado e companheirismo ao longo de toda essa árdua jornada. E a cada educadora/o que não deixou de acreditar que a força de sua atuação pode transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal do Pará, por permanecer expandido os espaços de discussão e reflexão da educação básica, em especial ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica que vem, através do comprometimento com a pesquisa científica, convergindo discursos em ações e democratizando conhecimento.

Sou grata também aos professores deste programa, que foram importantes referências, contribuindo com o desenvolvimento desta pesquisa e no estímulo para a aquisição constante de novos saberes.

Em especial, ao professor Marcio Raiol, meu querido orientador e constante incentivador do crescimento qualitativo desta pesquisa e desta pesquisadora. Agradeço por sua intensa dedicação à educação e à produção científica, por todo empenho e rigor que seguem inspirando os que têm a chance de conhecê-lo.

Aos amigos e amigas conquistadas ao longo desta jornada, que fizeram total diferença pelo apoio mútuo, a troca de sorrisos e até mesmo as lágrimas. Obrigada por termos compartilhado momentos tão especiais, que ficarão em nossas memórias como doces lembranças.

Ao grupo de pesquisa GPRAPE, no qual realizamos importantes conexões, essenciais para o processo formativo. Sou grata a cada membro deste grupo, por mantermos o constante hábito de não medir esforços para auxiliar uns aos outros, compartilhando materiais e experiências enriquecedoras.

Por fim, registro aqui o que sempre ouço de meu orientador: o processo que vivemos na pós graduação é importante para o nosso crescimento pessoal e formativo, mas para além do desenvolvimento individual, cada pesquisador está inserido em um coletivo.

Por isso, na realidade, nosso rigor em superar nossas próprias limitações, representa o desenvolvimento do nosso grupo de pesquisa, do programa do qual fazemos parte, do campo de pesquisa sobre o qual nos debruçamos e da sociedade como um todo.

Assim, reitero minha gratidão a todo este coletivo, na certeza de que não se produz conhecimento de qualidade de maneira isolada, mas sim através da força e da inspiração comum.

RESUMO

Esta obra busca investigar o entrelaçamento dos seguintes campos teóricos: metodologias ativas (MA) e currículo do ensino médio, compreendendo que a educação nesta etapa, precisa preocupar-se em formar seres autônomos e críticos. Nossa concepção de autonomia estudantil está fundamentada em Kant e Freire, na racionalidade e na liberdade para superação das heteronomias impostas em modelos educacionais autoritários. Fundamentamo-nos ainda, nos preceitos de Morán, especialmente ao afirmar que todo método de ensino, ao promover o protagonismo estudantil, é ativo. Com nossos olhares investigativos incutidos dessas acepções teóricas, analisamos as produções científicas que têm como cerne de suas pesquisas as MA e o currículo do ensino médio, buscando responder ao problema de pesquisa: de que forma as MA se articulam ao currículo do ensino médio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2022? Logo, surge o objetivo geral que busca analisar e descrever de que forma tais produções vêm abordando MA e currículo do ensino médio, no período de 2013 a 2022. Para cumprir o objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, de abordagem qualitativa e quantitativa, tratando os dados obtidos através da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Foram selecionadas 22 dissertações e 21 teses, totalizando 43 obras. Das análises efetuadas, surgiram 4 categorias: Cat. 1 - Produção de teses e dissertações por região e ano; Cat. 2 - Concepções de MA abordadas nas teses e dissertações; Cat. 3 - Tipos de MA identificadas nas teses e dissertações; Cat. 4 - Concepções de Currículo nas teses e dissertações. Como resultados, destaca-se, na análise das categorias 2 e 3, que as produções discutem MA circunscritas a modelos já apresentados na literatura e apresentam perspectivas mais associadas à aprendizagem e à criatividade, sendo 62,8% do total de obras, enquanto 37,2% abordam as MA a partir de percepções mais voltadas para autonomia, emancipação e crítica. Os construtos teóricos delineados neste trabalho, aproximam-se de uma concepção de MA voltada para o estímulo da reflexão crítica, para autonomia e o protagonismo discente, a partir disso definimos uma percepção nomeada Metodologias Ativas Emancipatórias. As obras que abordam MA com foco na autonomia, emancipação e crítica, aproximam-se dessa percepção, por apontarem os métodos ativos como caminhos para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais reflexivos. Na Categoria 4, observamos tanto aproximações quanto distâncias no que concerne às discussões quanto ao campo epistemológico do currículo, o que expressou a necessidade de maior aprofundamento teórico ao pesquisar o currículo do ensino médio. Concluímos que a produção em teses e dissertações apresenta posicionamentos mais críticos quanto a adoção de MA ao currículo do ensino médio, sem encarar tais métodos através de definições invariáveis ou como a solução para os problemas existentes na etapa, mas como alternativas que podem ser integradas aos currículos, para o estímulo do protagonismo estudantil, da autonomia e da reflexão crítica.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Médio. Currículo. Metodologias Ativas Emancipatórias.

ABSTRACT

This work seeks to investigate the intertwining of the following theoretical fields: active methodologies (AM) and high school curriculum, understanding that education at this stage needs to be concerned with forming autonomous and critical beings. Our conception of student autonomy is based on Kant and Freire, on rationality and freedom to overcome the heteronomies imposed in authoritarian educational models. We are also based on Morán's precepts, especially when stating that every teaching method, when promoting student protagonism, is active. With our investigative views instilled in these theoretical meanings, we analyze the scientific productions that have AM and the high school curriculum at the core of their research, seeking to answer the research problem: how AM is linked to the high school curriculum in theses and dissertations from Brazilian postgraduate education programs, present in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations, from 2013 to 2022? Therefore, the general objective emerges that seeks to analyze and describe how such productions have been addressing MA and high school curriculum, in the period from 2013 to 2022. To fulfill the objective, we carried out a bibliographical research, of the State of the Art type, with an approach qualitative and quantitative, treating data obtained through Laurence Bardin's Content Analysis technique. 22 dissertations and 21 theses were selected, totaling 43 works. From the analyzes carried out, 4 categories emerged: Cat. 1 - Production of theses and dissertations by region and year; Cat. 2 - AM concepts covered in theses and dissertations; Cat. 3 - Types of AM identified in theses and dissertations; Cat. 4 - Curriculum Concepts in theses and dissertations. As a result, it is highlighted, in the analysis of categories 2 and 3, that the productions discuss MA limited to models already presented in the literature and present perspectives more associated with learning and creativity, being 62.8% of the total works, while 37.2% approach AM from perceptions more focused on autonomy, emancipation and criticism. The theoretical constructs outlined in this work are close to a conception of MA aimed at stimulating critical reflection, autonomy and student protagonism, based on this we define a perception called Active Emancipatory Methodologies. The works that address AM with a focus on autonomy, emancipation and criticism come close to this perception, as they point to active methods as ways to make teaching and learning processes more reflective. In Category 4, we observed both approximations and distances regarding discussions regarding the epistemological field of the curriculum, which expressed the need for greater theoretical depth when researching the high school curriculum. We conclude that the production of theses and dissertations it presents more critical positions regarding the adoption of MA to the high school curriculum, without viewing such methods through invariable definitions or as the solution to existing problems at the stage, but as alternatives that can be integrated to curricula, to encourage student protagonism, autonomy and critical reflection.

Keywords: Basic education. High school. Curriculum. Emancipatory Active Methodologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temáticas abordadas nas Teorias do Currículo.....	28
Quadro 2 – Descrições das metodologias do ensino em diferentes concepções de educação.....	31
Quadro 3 – Etapas estruturantes do Estado da Arte.....	41
Quadro 4 - Tipos de MA presentes nas obras.....	59
Quadro 5 – Definições de currículo presentes nas obras.....	67
Quadro 6 - Síntese dos resultados das categorias.....	73
Quadro 7 – Apêndice A – Dados selecionados em dissertações.....	87
Quadro 8 – Apêndice B – Dados selecionados em teses.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção das teses e dissertações por região.....	48
Tabela 2 – Distribuição das concepções de MA nas teses e dissertações.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho metodológico.....	45
Figura 2 – Distribuição das produções por região, Estado e instituições.....	50
Figura 3 – Gráfico do percentual de produções por região.....	51
Figura 4 – Gráfico do total de produções de 2013 a 2022.....	53
Figura 5 – Concepções de MA presentes nas produções selecionadas.....	54
Figura 6 – Expressões que acompanham as concepções de MA.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E METODOLOGIAS ATIVAS: olhares para formação humana e autonomia estudantil	18
2.1 Ensino Médio: educação para emancipação.....	18
2.2 Teorias do Currículo: distintos olhares.....	24
2.3 Currículo como caminho para autonomia discente.	30
2.4 MA na formação para autonomia crítica: Metodologias Ativas Emancipatórias.....	32
3 O PERCURSO METODOLÓGICO PERCORRIDO	38
3.1 Etapas do EA. ..	41
3.2 Coleta e Seleção dos dados.....	42
3.3 Técnica de análise.....	44
4 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES: resultados do caminhar metodológico	48
4.1 Categoria 1- Produção de teses e dissertações por região e ano.....	48
4.2 Categoria 2 - Concepções de MA abordadas nas teses e dissertações.	54
4.3 Categoria 3 - Tipos de MA identificadas nas teses e dissertações.	58
4.4 Categoria 4 - Concepções de Currículo nas teses e dissertações.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	86

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge do desejo de investigar dois campos teóricos que vêm sendo fruto da curiosidade crítica desta pesquisadora em sua jornada acadêmica: o Ensino Médio e as Metodologias Ativas, alicerçadas no protagonismo estudantil. Há ainda, contudo, um terceiro elemento essencial para a compreensão desses outros dois campos no âmbito escolar, que pode ter o papel, dentre outras tantas funções, de apontar caminhos para os movimentos de ensino e aprendizagem: o Currículo.

Assim, debruçando os olhares investigativos sobre o entrelaçamento desses três campos teóricos, iniciamos esta dissertação refletindo sobre a afirmação de Lakatos e Marconi (2010), quando as autoras apontam que para a definição do tema de uma pesquisa, é preciso pensar sobre aquilo que será explorado. A partir dessa reflexão, definimos o tema desta pesquisa como: Metodologias Ativas e Currículo do Ensino Médio, destacando o protagonismo discente como possibilidade de emancipação.

No mundo da pesquisa, ao investigar determinado tema, os sujeitos pesquisadores são levados a imergirem em periódicos, artigos, livros, teses e dissertações que tratem sobre o assunto e foi por meio destes movimentos que iniciamos o primeiro contato com o que agora se apresenta como o tema da presente pesquisa.

É da memória desse processo árduo de busca por aquilo que fora produzido por teóricos e autores de grande referência, que nasce a intenção de mapear o cenário das produções científicas que discutem as metodologias ativas e currículo do ensino médio no Brasil. Após a realização da pesquisa exploratória por meio de levantamentos nas plataformas digitais e a conclusão de que não existe outro mapeamento que tenha como cerne a temática já mencionada, surge o desejo de compreender e analisar o cenário dessas produções científicas para que, dentre outros elementos, seja possível a realização de reflexões e inferências acerca desses conhecimentos (Soares, 2000).

A partir disso, definimos o objeto de estudo como sendo a produção acadêmica sobre metodologias ativas e currículo do ensino médio, em teses e dissertações disponíveis nos programas de pós-graduação em educação, no recorte temporal de 2013 a 2022, lançando mão do Estado da Arte (EA) como metodologia, sendo esse um tipo de pesquisa que, de acordo com Haddad (2002), Romanowski e Ens (2006), Rosetto *et al.* (2013) e Santos *et al.* (2020), tem como particularidades o foco em compreender a produção de uma determinada área do conhecimento, suas tendências e lacunas.

Em destaque, Romanowski e Ens (2006) ressaltam que no campo da educação as

pesquisas do tipo EA procuram:

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Assim, apesar de o EA ser erroneamente encarado como uma etapa de exploração ou revisão, esta metodologia configura-se no mundo acadêmico como um tipo de pesquisa bibliográfica, com parâmetros bem delineados e rigor metodológico, que necessita ter suas etapas bem definidas, para que cada decisão tomada por parte dos pesquisadores não se torne arbitrária, mas esteja bem elencada aos demais constituintes metodológicos delimitados (Santos *et al.*, 2020).

Portanto, traçar o panorama das produções acadêmicas sobre o tema já destacado implica, entre outros fatores, compreender os seus movimentos teóricos, o que já foi produzido sobre ele, quais argumentos lhe servem de base e quais são suas lacunas, sendo esses elementos de grande importância para os que desejam simplesmente conhecer mais e especialmente àqueles que têm o intuito de produzir trabalhos na área e necessitam entender como se encontra o cenário do que já vem sendo produzido (Rosetto *et al.*, 2013).

Quanto à escolha pelo recorte temporal dos últimos 10 anos, foi feita levando em consideração o levantamento de uma quantidade significativa de trabalhos para compor o corpo da pesquisa com o maior número de dados possível, dentro do tempo disponível para realizá-la, a fim de expandir o olhar sobre os movimentos do cenário científico nessa área e enriquecendo os achados da pesquisa. São também consideradas as marcantes mudanças pelas quais o ensino médio passou na última década, com o intuito de discorrer sobre seus avanços, entraves e contradições que geram reflexos nos processos de ensino e no currículo (Saviani, 2016).

Esses reflexos são observados também na vivência cotidiana dos estudantes do ensino médio, que se mostram cada vez menos interessados em aprender somente através dos métodos tradicionais (Cury, 2002). Por isso, existe uma grande importância em se discutir sobre metodologias de ensino que buscam trazê-los para o protagonismo, uma vez que vivências ativas em sala de aula podem promover mais autonomia, sendo essa uma característica indispensável para a prática da cidadania crítica que esses indivíduos exercem ou exercerão, especialmente nos contextos formativos atuais da educação básica deste país, que vêm se apresentando, ao longo de vários anos, como desestimuladores de seres com pensamentos

autônomos (Freire, 2020).

É a partir desta perspectiva que caracterizamos a relevância social desta pesquisa, costurando os achados, conceitos e concepções que serão alcançados através deste estudo, ao mundo das escolas e aos impactos que poderão gerar na prática de educadores e na emancipação dos educandos.

Quanto a relevância acadêmica, reiteramos a originalidade deste estudo, não havendo no campo das produções científicas outro mapeamento das teses e dissertações que tenham como foco de suas investigações as metodologias ativas e currículo do ensino médio.

Assim, esta pesquisa irá contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema, servindo também como conteúdo valioso para os demais pesquisadores da área, já que através de uma pesquisa do tipo EA é possível “examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações [...] as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Esses movimentos se caracterizam como morosos e ao mesmo tempo, importantes para entender, já de início, o cenário sobre o qual se deseja refletir. Por isso, destacamos o que é considerado por Soares (2000) ao afirmar a importância que as pesquisas desse tipo apresentam, por inventariar as produções e disponibilizar essas informações de forma prática e sistematizada.

É através dessa disponibilidade de informações sistematizadas, que o conhecimento científico cada vez mais se avoluma. A busca por tais informações envolve também conhecer a realidade que permeia o tema e o objeto de estudo da dissertação.

Neste tocante, foi preciso realizar um percurso de estudos quanto a realidade que cerca o cenário sobre o qual pesquisamos e quais problemáticas o envolvem. Assim, tomando como ponto de partida o olhar lançado para os conceitos basilares que compõem o tema desta pesquisa: currículo do ensino médio e metodologias ativas, iniciamos destacando o ensino médio brasileiro, para discutirmos alguns elementos importantes sobre esta etapa da Educação Básica.

Quanto a sua organização, é previsto, no Art. 35^o da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que o ensino médio tenha duração mínima de 3 anos e as seguintes finalidades: aprofundar-se nos ensinamentos adquiridos no ensino fundamental, de modo que os estudantes possam dar continuidade aos estudos; preparar os educandos, de forma inicial, para o trabalho, o exercício da cidadania, e a capacitá-los para aprofundar nos conhecimentos de suas especializações profissionais; valorizar o ensino dos conhecimentos científicos, assim como ensiná-los para serem autônomos intelectual e em seus pensamentos críticos (Brasil, 2019).

Na discussão sobre políticas curriculares para o ensino médio, Silva (2015) destaca essa etapa como um cenário de disputas no Brasil. Apoiando-se em T. W. Adorno e M. Horkheimer, a autora defende a formação humana mediada pelas interações sociais, na qual antes de ser indivíduo, o ser humano constitui sua autodeterminação através das relações que estabelece com o outro. Essa descrição se contrapõe ao ensino positivista e behaviorista que tem como foco o adestramento, a fixação de conteúdos e uma educação que objetiva formar para a indústria e o mercado, através da repetição e da memorização de conceitos, caracterizando-se assim, como uma semi-formação (Adorno, 1996).

Ainda concordando com Silva (2015), consideramos que a experiência formativa precisaria ir além do adestramento e da fixação de conceitos que impele ao ensino, prioritariamente, o atendimento às necessidades do mercado e do trabalho.

Nessa condição, temos um ensino “que aprisiona a consciência no limite do existente e dificulta a possibilidade de se ultrapassar a compreensão do mais imediato e superficial” (Silva, 2015, p. 369), furtando da experiência formativa o exercício da reflexão, imprescindível para uma formação genuína, ainda de acordo com a autora.

Essa pedagogia das competências, tende a tão somente transmitir saberes, de forma mecânica, caracterizando os alunos como meros depósitos de conceitos, para o desenvolvimento de habilidades que possam ser úteis à esfera da empregabilidade.

Em contraponto a essa educação bancária (Freire, 2017), apoiada na transmissão passiva de conhecimentos e que mantém os aprendizes no papel secundário de suas aprendizagens, as MA têm como principal objetivo trazer os estudantes para o exercício do papel de atores principais nos seus processos de aprendizagem (Morán, 2015).

Nesse aspecto, Morán (2015, p. 18) afirma que, para a construção de aprendizagens reais, os estudantes precisam “pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo”. Esses processos podem ser alcançados através do uso de Metodologias Ativas (MA) de ensino.

O autor também expõe que todo processo de aprendizagem pode ser ativo, em algum nível, quando promove a autonomia do aprendiz, e permite o treino do seu olhar crítico sobre determinado assunto. Portanto, é a essa definição de MA que nos apropriamos para este estudo, tomando como ponto de partida o princípio formativo anteriormente registrado, no qual a reflexão e a autonomia são indispensáveis para a promoção de um conhecimento crítico e significativo, que dificilmente é alcançado por meio apenas da transmissão do conhecimento, como enfatiza Morán:

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. (Morán, 2015, p. 18).

Com isso, retomando o que foi anteriormente destacado, se analisarmos aquilo que é previsto no Art. 35^o da LDB, ao expor que a formação no ensino médio tem como objetivos, dentre outros, permitir que os estudantes sejam autônomos intelectualmente e em seus pensamentos críticos, provavelmente chegaremos ao consenso de que essas finalidades não são totalmente - ou nem mesmo parcialmente - alcançadas na última etapa da educação básica, e que as mudanças nas políticas curriculares que vêm acontecendo nesta etapa até o presente, não têm colaborado para se chegar mais perto desses objetivos (Beltrão, 2019).

Portanto, mobilizamos o ensino ativo não como uma ideia de salvação para todas as problemáticas que envolvem o ensino médio, mas sim como uma possibilidade de promover aos estudantes desta etapa o exercício do protagonismo em seus processos de aprendizagem, e entendendo essa possibilidade como sendo de grande importância, não só para a aprendizagem em si, como também para a cidadania desses estudantes e a utilização de suas formações não somente para ocupação do mercado de trabalho, mas também como meios de consciência e de transformação social.

Sabemos que as MA podem ser encaradas como uma maneira de promover ainda mais o individualismo estudantil e de jogar para os estudantes a responsabilidade de aprenderem por si só, podendo haver nisso razões mais profundas do que podemos enxergar superficialmente. Por exemplo, nos objetivos de aprendizagem para o ensino médio contidos na BNCC lemos termos como “colaborativo” e “aprender ativamente” (Brasil, 2018). Essas expressões demonstram que o documento foi elaborado com um pano de fundo influenciado pelas MA.

Assim, cabe refletir se a reconfiguração do ensino médio através de políticas educacionais neoliberais, está preocupada em estimular o ensino ativo para promover protagonismo e autonomia estudantil ou tão somente passar a responsabilidade de formação para os próprios discentes.

Pensando nessa questão, consideramos que certamente, apenas lançar para os estudantes o compromisso de escolherem por um caminho profissional não se encaixa na perspectiva de ensino ativo que aqui desejamos discutir.

Por isso, destacamos que se deve manter, de fato, um grande cuidado ao estudar o cenário das MA no Brasil. Em primeiro lugar, o cuidado em não as encarar como uma resposta para todas as problemáticas que envolvem o ensino. Em segundo lugar, entender sua origem e

qual objetivo é almejado ao utilizá-las. Ao caracterizar esses métodos inovadores, Mota e Rosa (2018) destacam o seguinte.

As metodologias ativas [...] procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade dos alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador. De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. (Mota; Rosa, 2018, p. 263)

O que temos visto nas últimas décadas é que a utilização de MA vem ocorrendo associada a uma lógica empreendedora e empresarial, que almeja formar somente para a empregabilidade, criando nos indivíduos noções de proatividade, iniciativa, colaboração, entre outras características ideais para a performance em ambiente de trabalho.

Para além dessa lógica, o que desejamos fazer aqui é resgatar das MA o objetivo de promover aos estudantes a emancipação nos processos de ensino que os mantêm passivos e desligados da aprendizagem pela qual estão passando.

Como essa aprendizagem se dá e por quê ela se dá de determinada maneira, no contexto em que vivem, são questões que cada educando precisa se colocar para pensar. Para isso, é necessário que estejam munidos de conhecimento, autonomia, crítica e protagonismo. Com essas considerações, trazemos para este estudo o conceito de Metodologias Ativas Emancipatórias, caracterizando essa compreensão de MA à qual nos apropriamos para este estudo.

Levando todos esses apontamentos em conta, o problema de pesquisa deste estudo é: de que forma as metodologias ativas se articulam ao currículo do ensino médio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2022?

Este problema de pesquisa desdobra-se nas seguintes questões de investigação: quais tendências, temas mais relevantes e lacunas existentes nas pesquisas sobre MA e currículo do ensino médio? Como essas temáticas estão dispostas na dinâmica das produções acadêmicas em teses e dissertações? As teses e dissertações articulam as MA ao currículo do ensino médio com o foco na autonomia discente?

Através das repostas obtidas, temos por objetivo geral: Analisar e descrever como se apresenta a produção acadêmica sobre metodologias ativas e currículo do ensino médio, em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, evidenciando o cenário de 2013 a 2022.

Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

- Analisar tendências, temas relevantes e lacunas do campo das produções científicas acerca das metodologias ativas e currículo do ensino médio;
- Descrever de que forma estão dispostos tais temas na dinâmica das produções acadêmicas em teses e dissertações;
- Investigar se as teses e dissertações articulam as MA ao currículo do ensino médio com o foco para a autonomia discente.

A forma como iremos atingir tais objetivos é descrita por meio da metodologia adotada. São vários os percursos metodológicos que podemos seguir para realizar uma pesquisa, a escolha pelo caminho mais adequado está diretamente associada ao problema de pesquisa e aos objetivos, já que a metodologia se caracteriza como a caminho que percorreremos para atingir os objetivos e alcançar as questões que nos propomos a investigar (Prodanov; Freitas, 2013).

É essencial para metodologia científica que exista organização em cada etapa que a compõem, sendo esse um princípio indispensável para qualquer um dos vários caminhos que podemos escolher nessa empreitada, já que a metodologia é “a lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento” (Chizzotti, 2006, p. 26).

Lakatos e Marconi (2010) afirmam ainda mais: a ciência não tem como objetivo apenas chegar ao conhecimento, mas também nos dar mais possibilidades de continuar chegando ao conhecimento. E é justamente através dessa motivação que nos propomos a pesquisar aquilo que vem sendo produzido academicamente sobre metodologias ativas e currículo do ensino médio através deste EA.

A descrição dos passos metodológicos é dada na seção destinada para tal, na qual descrevemos as escolhas metodológicas realizadas e as nove partes características de um EA, que devem ser cumpridas minunciosamente. Essas nove etapas devem ser abordadas para promover o rigor científico no processo das pesquisas do tipo EA.

Por isso, ao conduzirmos a construção deste EA, adotamos o processo conforme descrito na seção metodológica, salientando que os parâmetros para análise irão imergir no decorrer do tratamento dos dados, ou seja, conforme iremos realizando o mapeamento das produções acadêmicas.

Quanto a estrutura, este relatório de pesquisa organiza-se em três seções. Na primeira apresentamos a introdução, na qual registramos uma discussão inicial, contendo a justificativa,

objetivos geral e específicos e a problematização, assim como alguns elementos estruturantes quanto a metodologia da pesquisa realizada e com relação aos olhares teóricos lançados para a escrita deste estudo. Neste tocante, traçamos as ponderações acerca da organização prevista para a última etapa da educação básica, com foco na Lei de Diretrizes e Bases e delineando o conceito de formação humana preocupada em desenvolver discentes com pensamentos críticos e autônomos.

Na segunda seção, destacamos a revisão da literatura voltada para o ensino médio, teorias acerca do currículo e as metodologias ativas, apresentando os conceitos mais relevantes quanto a estes campos, principais autores e como vêm se movimentando ao longo dos anos. Ainda, nesta seção, aprofundamos e delimitamos as concepções de formação humana e autonomia que sustentam nossos olhares teóricos e epistemológicos.

Na mesma seção apresentamos o conceito de Metodologias Ativas Emancipatórias, sendo esta a culminância das percepções de formação humana e autonomia estudantil sustentadas neste estudo. Nesta seção, definimos teoricamente este conceito e como ele surge no percurso metodológico desta pesquisa.

Na terceira seção, expomos a metodologia aplicada, com os fundamentos teórico-metodológicos que estruturam esta pesquisa, seguindo as etapas de uma pesquisa do tipo EA e apresentando as técnicas e instrumentos adotados, bem como descrevendo os processos de análise dos dados e os resultados obtidos.

Finalizando, tecemos nossas considerações finais, com a síntese da investigação realizada e as possíveis colaborações que esta pesquisa pôde trazer para o conhecimento produzido acerca das metodologias ativas e currículo do ensino médio.

2 O ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E METODOLOGIAS ATIVAS: olhares para formação humana e autonomia estudantil.

Nesta seção falaremos acerca da última etapa da educação básica, pontuando alguns elementos quanto a organização da Educação Brasileira e a legislação que a sustenta, delimitando nosso olhar para o Ensino Médio e sua estrutura. Ainda, trazemos as considerações quanto a formação humana fundada na reflexão e na crítica, afim de contrastar àquela que tem sido oferecida aos discentes nesta fase da educação básica, levando em conta o que é proposto pelos documentos oficiais da etapa. Após estes apontamentos, discutimos a autonomia estudantil enquanto meio de emancipação e como um elemento central na formação humana por nós defendida e da aceção de educação que aqui objetivamos destacar.

Abordaremos acerca do Currículo e as teorizações que cercam este campo. Nosso movimento de escrita buscou, em primeiro lugar, apresentar estes diferentes lugares dos quais se discute o currículo e suas bases teóricas para que assim seja possível discorrer sobre a teoria e a perspectiva que melhor se alinham a esta pesquisa.

Seguindo, apresentamos nossas reflexões quanto às Metodologias Ativas de ensino, após destacar alguns métodos de ensino que foram expressivos ao longo da história da educação básica brasileira, relacionando com as distintas teorias educacionais. Ao dissertar sobre o ensino ativo, retomamos a concepção de autonomia estudantil e refletimos sobre a emancipação discente, para descrever o que definimos neste estudo como Metodologias Ativas Emancipatórias.

2.1 Ensino Médio: educação para emancipação.

Ao discutirmos o campo da Educação brasileira enquanto organização, lançamos nossos olhares para a legislação que a sustenta ao longo da história, com o recorte mais específico para a Educação Básica. É a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação básica se torna um direito da população e responsabilidade do Estado, que deverá garantir este nível de ensino para o público dos 7 aos 14 anos.

Daí em diante iniciam-se as lutas em busca da democratização da educação básica, para que pudesse oferecer o ensino em todos os níveis equivalentes aos primeiros anos da educação escolar. Nesse aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei n. 9.396/96, marca uma série de avanços para o campo da educação escolar básica que, dentre outros construtos para a democratização da educação, registra em seus escritos a formação preocupada com o

exercício da cidadania brasileira e a oferta de possibilidades de continuidade dos estudos para os discentes, como vemos: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Brasil, 1996, Art. 22).

Cury (2002) afirma que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases representa a conquista adquirida como resultado da resistência e luta da sociedade brasileira, em busca de um ensino básico que fosse além das ações preocupadas somente com a dinâmica escolar, mas que também trouxesse elementos associados as ações educativas, formativas e cidadãs.

Ainda, foi demanda essencial especialmente dos educadores brasileiros, a existência de uma estrutura organizacional que acompanhasse os sujeitos ao longo dos seus percursos formativos, sendo para tanto necessária a organização em etapas, assim ficando organizada de acordo com as distintas fases da vida: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É, portanto, após a promulgação da LDB de 1996 que o Ensino Médio (EM) passa a integrar a última etapa da educação básica, sendo também elucidado pelo documento oficial a sua obrigatoriedade progressiva e sua gratuidade. Este fato permite um novo olhar sobre o EM, que antes estava limitado à anexo do Ensino Superior e desse momento em diante, passa a estar imbuído da formação escolar inicial, básica, gratuita e obrigatória.

Esta mudança representa não somente uma alteração da posição do EM no percurso educacional, mas também do caráter formativo que esse nível de ensino oferece aos sujeitos, já que desde o início do século XX, ele apresentava em alguns momentos somente aspectos de capacitação profissional e em outros de formação para acesso ao nível superior (Dalri; Meneghel, 2011). Essa falta de identidade da etapa marcava uma das problemáticas que a caracterizou por décadas: a dualidade entre o acadêmico e o profissional, com expressiva organização entre a formação propedêutica voltada às classes sociais mais abastadas e a profissionalizante para os pobres.

Neste tocante, ao analisar dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2007 e trazer suas considerações quanto as diferenças de acesso de jovens ao EM, a depender de suas classes sociais, Dalri e Meneghel registram:

O conjunto de dados apresentados mostra que, apesar das propostas, os indicadores ainda revelam que o Brasil está na contramão das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.394/96) acerca da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao EM. Ou seja: elas foram insuficientes para mudar as características do EM no Brasil. E mostra, ainda, a significativa relação entre os indicadores socioeconômicos e os educacionais. (Dalri; Meneghel, 2011, p. 6).

Tais apontamentos nos fazem refletir sobre a existência de marcadores que eram expressivos há mais de uma década e que ainda provocam desigualdades no acesso à última etapa da Educação Básica. Como registrado pelas autoras, as distinções sociais é um deles.

Essas marcas ficam ainda mais eloquentes nas alterações trazidas pela política de mudança curricular do EM nos últimos anos. O chamado Novo Ensino Médio almeja padronizar a educação, priorizando a matemática, a língua portuguesa e estrangeira como disciplinas, a gestão com foco em resultados e redefinir o trabalho de professores, conforme aborda Beltrão (2019).

O autor aponta também que todas as reformulações e reformas ao longo dos últimos anos no ensino médio, têm como foco a formação humana subordinada ao proveito econômico, e não houve projeto oficial para a última etapa da educação básica que estivesse focado na maioria dos que a integra na escola pública, retificando as desigualdades existentes como consequência da posição socioeconômica dos estudantes.

A reforma do ensino médio, que foi imposta por meio de medida provisória no ano de 2016, se torna lei em 16 de fevereiro de 2017 (Lei n.13.415), e expressa um caráter de atendimento por demandas globais de individualismo e mercantilização da educação. Essas medidas alteram a Lei de Diretrizes e Bases¹ da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade apenas de língua portuguesa, inglês e matemática para os três anos da etapa, sendo as demais disciplinas organizadas por itinerários formativos que ficam a escolha do próprio estudante, além de ter também a opção pela formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

A partir desses apontamentos, desejamos refletir sobre esse cenário no qual os estudantes do EM são formados com foco no mercado de trabalho, em que o interesse principal é ensinar para os exames nacionais, retomando a problemática anteriormente registrada quanto a falta de identidade do ensino médio, na qual ele assume tão somente um caráter de ponte para o ensino superior ou para qualquer outro caminho profissional que o estudante irá percorrer posteriormente.

Ainda mais, na reflexão quanto a esse cenário, destacamos que todo modelo de Educação é pensado para formar um determinado modelo de indivíduo, para um tipo de

¹ A Lei de Diretrizes e Bases, que começa a tratar mais especificamente do Ensino Médio a partir do Art. 35, sofre alterações a partir da lei 13.415/2017, que acrescenta um novo artigo, o 35-A, no qual apresenta a Base Nacional Comum Curricular como o documento definidor de direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, além de alterar o Art. 36, estabelecendo para o currículo da etapa este mesmo documento como parte componente, assim como os itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional (Brasil, 2018), reformulando assim o Ensino Médio brasileiro.

sociedade (Silva, 1999). Assim, considerando a organização do saber pensada para o EM nestas disposições curriculares, vemos uma educação baseada no adestramento e preocupada em formar indivíduos para as demandas mercadológicas e concordamos com Silva (2015, p. 369) quando a autora afirma que “a experiência formativa na tradição curricular tomada como sinônimo de experimentação ou de treinamento não permite o exercício da reflexão e da crítica”.

Por isso, consideramos que uma educação de qualidade necessariamente tem como elemento central a formação de indivíduos autônomos e críticos. Retomaremos estas temáticas mais a frente, mas antes é preciso discutirmos sobre o conceito do termo qualidade e tal discussão será tratada no parágrafo a seguir.

Dourado e Oliveira (2009), nos esclarecem que, no campo da educação, o conceito de qualidade pode apresentar significados e dimensões diferentes. Corroboramos com os autores quando afirmam que falar sobre qualidade da educação ou da escola, implica analisar os múltiplos fatores que inter cruzam o campo educacional, já que não é possível apontarmos um único elemento como determinante para pensar a qualidade escolar:

Debater tais questões remete a apreensão de um conjunto de determinantes que interferem [...] no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, de desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (Dourado; Oliveira, 2009, p. 2002).

Sendo assim, como não é possível que nesta obra venhamos nos ater a todos esses elementos que podem influenciar na qualidade da educação, a partir das concepções teóricas aqui delineadas e do objeto de estudo definido nesta pesquisa, ao falarmos de uma educação de qualidade, vamos nos ater a esfera formativa da educação. Ainda mais especificamente, a formação de sujeitos educacionais na última etapa da educação básica. Portanto, ao considerarmos uma educação de qualidade para o EM, concordamos que a mesma deve ter, dentre outros elementos, a preocupação com a formação para autonomia, baseada na reflexão e na crítica.

Conforme aponta Silva (2015, p. 369), ao analisar a relação entre currículo, educação e formação humana, “a experiência formativa que poderia conduzir a essa autodeterminação [...] precisaria ultrapassar o exercício de fixação de conceitos ou mesmo o treino com vistas à

aplicação prática”. Em contraste ao exposto pela autora, uma educação pensada para os moldes mercadológico, adota exatamente os processos formativos assentados no atendimento às demandas do trabalho e da indústria.

Para isso, utiliza prioritariamente os métodos tradicionais de ensino, limitados à repetição e memorização de conteúdos, que não levam à autonomia ou a uma educação crítica e reflexiva. Um processo formativo genuinamente atento a esses componentes não se restringe aos aspectos mais imediatos e superficiais do saber, ultrapassando aquilo que Adorno (1995) descreve como uma semiformação.

Entretanto, a experiência formativa comumente vivenciada no EM mais se aproxima de uma semiformação, se levarmos em conta os fatores anteriormente mencionados aqui quanto a estrutura e organização desta etapa (Silva, 2015), especialmente no que diz respeito aos interesses expressos pelas últimas mudanças na política curricular para o Novo Ensino Médio, oficialmente apresentadas à população na Base Nacional Comum Curricular - BNCC².

A BNCC do Ensino Médio tem sua versão mais atual entregue em 2018, elaborada com o incentivo de iniciativas privadas e trazendo em seu conteúdo um discurso que parece estar preocupado com a formação emancipatória dos estudantes da etapa, como quando se refere a uma educação de qualidade para todos, mas sem deixar explícito à quais constituintes da educação está se referindo quando fala em qualidade (Tarlau; Moeller, 2020).

Ainda, o documento traz a palavra autonomia 31 vezes em seus escritos (Brasil, 2018), se referindo a autonomia dos estudantes, mas também sem delimitar em qual perspectiva de autonomia está fundamentado, como vemos no trecho a seguir:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, **autonomia**, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

² Em 16 de fevereiro de 2017, a Lei n. 13.415 é aprovada, na qual se homologou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, viabilizando a reforma curricular da etapa no Brasil. As ações que nortearam o processo de aprovação desse documento, tiveram um caráter de urgência, a ponto de não haver significativas mudanças antes de sua aprovação, mesmo diante da forte oposição tanto da comunidade científica quanto da população de estudantes e professores (Beltrão, 2019). Dentre as motivações que impulsionaram tamanhas alterações na política curricular do ensino médio brasileiro, está a intenção de alterar disciplinas que não têm ligação com o mundo do trabalho, de acordo com os motivos expostos no próprio documento (Brasil, 2018), o que expõe que, disfarçada de novas mudanças, a reforma traz, na verdade, um velho discurso voltado para o interesse das grandes empresas e para a geração de mão de obra, sem expressar maiores preocupações com o processo de formação humana e sim com o resultado final, ou seja, o produto formado. Nesta dissertação, lançamos o olhar para este documento orientador, na intenção de problematizar as alterações realizadas para o chamado Novo Ensino Médio (NEM), já que a etapa é parte da tríade teórica que compõe a pesquisa e entendemos a necessidade de traçar este breve apontamento sobre o NEM, para situar as discussões quanto a formação emancipatória na última etapa da educação básica.

Portanto, reiterando a importância de delimitar as descrições conceituais às quais nos referimos, nesta obra ao falarmos sobre autonomia estudantil, estamos nos sustentando em Freire (2020) e, principalmente em Zatti (2007) a partir de suas discussões sobre autonomia estudantil e educação em Freire e Kant.

Zatti (2007) afirma que as concepções de autonomia podem possuir diferentes significados, especialmente quando discutimos autonomia dos estudantes. Ao pesquisar este conceito a partir das concepções de Freire e Kant, os autores apontam que os dois apresentam em comum uma visão de autonomia na educação que não é egoísta, mas que funciona como meio de tornar os seres estudantis libertos, através do exercício da racionalidade, da autodisciplina e da superação das heteronomias que são impostas por uma educação autoritária.

A descrição de autonomia estudantil Kantiana traz a disciplina como uma forma de moldar os impulsos irracionais inatos ao ser humano, trazendo o estudante para um nível de racionalidade que não seria alcançado sem a mesma. Contudo, Kant não se refere à disciplina como uma imposição autoritária por parte da figura do professor ou da escola, mas como uma organização lógica dos processos, tempos e lugares que compõem a educação e a formação dos estudantes, para que possam praticar a liberdade não de maneira irracional, mas por meio da racionalidade:

Aos poucos a disciplina se interioriza e a criança passa a obedecer a si mesma, quando descobre a liberdade. Torna-se então uma obediência voluntária, não fundada na autoridade do outro, mas na obediência à razão, a si mesmo, descobrindo assim a autonomia. Por isso para Kant a disciplina não é oposta à autonomia, ao contrário, a disciplina é necessária para que o homem aprenda a guiar sua vontade pela razão e assim possa ser autônomo. [...] No entanto, a disciplina não pode tratar as crianças como escravos, elas precisam sentir sua liberdade [...] O respeito à dignidade da criança sempre deve estar presente para que não se promova um simples adestramento. A vontade da criança não pode ser quebrada, o que acarretaria um modo de pensar escravo e, portanto, heterônomo. Mas a vontade deve ser disciplinada para que possa se guiar pela razão e assim haja autonomia. Em outras palavras, educação para a autonomia em Kant não se funda na disciplina, embora ela seja necessária para “domar as paixões” e “abrir espaço para a razão”. (Zatti, 2007, p. 32-33)

Em Freire (2020), apesar de não termos uma definição explícita do conceito de autonomia discente, há a constante denúncia dos sistemas educacionais opressores que, segundo o autor, são os principais responsáveis por gerar a heteronomia e não permitir aos estudantes alcançarem suas libertações. Zatti (2007) se preocupou em identificar o conceito de autonomia Freiriano, mesmo não existindo descrições precisas nos escritos desse, mas por meio da análise de suas acepções sociais, políticas e pedagógicas, o autor elucida que “autonomia [para Freire] é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das

opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação.” (Zatti, 2007, p. 38).

Portanto, indivíduos autônomos são questionadores das verdades dadas como indiscutíveis, ressignificam o mundo ao seu redor, a partir de novas perspectivas e olhares mais curiosos. Um estudante autônomo problematiza as estruturas sociais nas quais está inserido, inclusive a escola, e para tanto, precisa estar munido de conhecimentos com potencial para levá-lo a lugares onde poderá, em algum nível, reconfigurar as estruturas sociais. Essas reflexões sobre os conhecimentos escolares e suas atribuições serão mais aprofundadas na subseção seguinte.

Assim, mobilizando as percepções acima pontuadas para que nelas possamos nos sustentar ao nos referirmos à autonomia estudantil e após as observações feitas sobre educação e o Ensino Médio, consideramos que a formação humana emancipatória carrega a autonomia discente como elemento central, o que corrobora com a concepção educacional já exposta aqui e funciona como lentes para nossos olhares investigativos, aliadas aos delineamentos epistemológicos que estamos realizando no andar desta pesquisa.

Seguindo esse movimento, daremos continuidade às reflexões na subseção seguinte, na qual iremos discutir o campo do Currículo e suas Teorias. Ao discutirmos o currículo, é importante elucidar que este é um campo de múltiplas vozes e lugares distintos. Dependendo do lugar de onde se fala e a partir de quais categorias teóricas, o currículo assume papéis e significados diferentes. Vejamos, a seguir os movimentos das diferentes teorizações do currículo nesses múltiplos lugares e a partir dessas distintas vozes.

2.2 Teorias do Currículo: distintos olhares.

Pensar qual a melhor definição para o que é o currículo não é uma tarefa fácil. Ao longo de vários anos, estudos sobre o currículo têm apresentado definições múltiplas que fazem parte de proposições teóricas distintas e que se preocupam em definir não só o que é currículo, mas outras categorias que compõem este objeto, como conhecimento, planejamento e avaliação, por exemplo.

Apesar de as categorias mencionadas não serem centrais para todas as linhas teóricas, concordamos que existe um elemento que parece ser foco da preocupação de todas as teorias que discutem sobre o currículo, e esse elemento é a formação dos sujeitos. Indêpende de qual seja a teoria curricular a partir da qual se discute o currículo, sempre que se fala deste, fala-se de formação de sujeitos.

O ponto de distinção entre as linhas teóricas está no sujeito que se deseja formar e para

qual modelo de sociedade, sendo essa uma atribuição de grande poder. Por isso mesmo, Silva (1999) afirma que currículo é saber, identidade e poder. É saber à medida que define o que deve ser ensinado, é identidade ao direcionar para quem será ensinado e é poder por estar encarregado da escolha desses saberes que serão ensinados para determinados indivíduos.

Lopes e Macedo (2011) também apresentam uma definição para o que seria currículo, considerando que, embora seja esta uma tarefa difícil, é possível mobilizar as propostas nos documentos oficiais e aquilo que é vivenciado na realidade das escolas, para afirmar que:

[...] currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. [...] organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Seguindo, as autoras declaram que todas essas definições podem apresentar diferentes pontos de vista, sendo, portanto, “objetos de disputas na teoria curricular” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Indo ao encontro desta afirmação, Silva (1999) reitera que uma definição sobre o que é o currículo, nada mais é do que uma definição sobre o que uma teoria considera ser o currículo.

A partir disto, tendo em vistas as teorizações curriculares organizadas em Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas, discutiremos como a preocupação com os constituintes do currículo se deu, especialmente no Brasil, por meio de movimentos que perpassam essas três teorias, pontuando alguns dos teóricos mais expressivos em cada uma delas e de quais concepções de currículo e formação de sujeitos estão imbuídos.

No Brasil, até os anos 1920, não havia uma real preocupação com a organização dos conteúdos, atividades e experiências vivenciadas no processo de escolarização. O ponto de partida para se pensar tais questões, tem seu marco no desenvolvimento da industrialização americana que gera uma intensa estratificação social, provocada pelas alterações econômicas. Diante dessas mudanças sociais, surge a necessidade de atribuir ao ensino escolar utilidade e promover habilidades aos estudantes como por exemplo, a de resolver problemas (Lopes; Macedo, 2011).

Ainda de acordo com as autoras acima citadas, nos Estados Unidos surgem, no início do século XX, dois movimentos educacionais que se debruçam sobre as demandas desta sociedade em transformação: o Academicista e o Progressivismo, este último chegando ao

Brasil através da Escola Nova³. As bases epistemológicas do primeiro movimento mencionado estavam, dentre outros elementos, no eficientismo, sobre o qual as autoras apontam:

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo para defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Em 1918, Bobbitt defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa [...] (Lopes; Macedo, 2011, p. 23)

O eficientismo social tinha como prioridade uma educação aos moldes do modelo fabril, camuflada em uma proposta de educação para a vida adulta, mas tendo o principal intuito de modelar os sujeitos à maneira como se desejava, para aquela sociedade que vinha transformando-se de agrária para industrial. Vindo de encontro a estas ideias, o progressivismo de Dewey⁴ teve como foco central resolver os problemas sociais, mas sem questionar o capitalismo, tendo como cerne a busca pela superação das desigualdades geradas por este sistema, sem problematizá-lo (Lopes; Macedo, 2011).

Foram os princípios do progressivismo que orientaram as reformas educacionais ocorridas no Brasil em 1920 pelos escolanovistas, tendo Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo como os responsáveis por instaurar tais ideias no país e que ainda estão presentes em muitos modelos de educação e propostas pedagógicas do tempo presente. Porém, as contribuições que mais fortemente se perpetuaram foram as do movimento Tecnicista de Tyler, sobre o qual as autoras indicam:

Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase que sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA (Lopes; Macedo, 2011, p. 25).

Estas três linhas teóricas buscaram respostas para as questões que atravessavam a escola: como selecionar e organizar as experiências e os conteúdos educacionais. Todas as

³ O movimento Escola Nova no Brasil, que teve início na década de 1920, apropriou-se do pragmatismo deweyano para trazer alternativas diferentes para o ensino tradicional, buscando configurar princípios relacionados a cooperação social através de uma filosofia de educação e de democracia que sustentasse os projetos político-educacionais da época. Dentre outros elementos, o movimento escolanovista, inspirado pelo pragmatismo de John Dewey, propunha como princípios para educação a “liberdade para a aprendizagem natural, a questão do exercício e a individualidade do ensino.” (Ribeiro, 2004, p. 174).

⁴ Filósofo e educador norte-americano, John Dewey e suas contribuições à corrente do pragmatista na educação, é o mais importante teórico do progressivismo no início do século XX e, dentre suas contribuições filósofo-educacionais, trouxe a resolução de problemas como princípio pedagógico e outras concepções relacionadas às singularidades dos estudantes, incentivando, ao mesmo tempo, o progresso social (Ribeiro, 2004).

respostas que cada um destes movimentos ofereceu, assim como as lacunas que produziram, tinham relação com o tipo de sujeito que se desejava formar para aquela sociedade e estavam sustentadas em bases epistemológicas ligadas ao eficientismo, ao controle comportamental e ao pragmatismo, sem levar a educação para uma esfera problematizadora dos desequilíbrios gerados pelo capitalismo.

Assim, estes movimentos caracterizam-se dentre as Teorias Tradicionais do currículo e deram maior ênfase ao conhecimento científico, ao currículo enquanto objeto prescrito e de controle social, no qual deve-se aprender na escola tudo o que for preciso para ser um indivíduo produtivo no mercado de trabalho e para se portar bem em sociedade (Kliebard, 2011).

Em contrapartida, através de movimentos de desconfianças do *status quo*, questionando as desigualdades e injustiças sociais, as Teorias Críticas caracterizam-se pelo questionamento dos padrões estabelecidos e transformação social, na intenção de desconstruir as cercas levantadas em torno do que é o currículo e da máxima de que sua função está ligada puramente ao ensino científico. Cabe destacar que as teorizações curriculares não surgem de forma linear, uma subsequente à outra, mas que se inter cruzam no multifacetado e heterogêneo currículo, enquanto campo teórico.

É exatamente por isso que conseguimos enxergar, ainda nos tempos atuais, organizações e práticas que estão imbuídas de teorias tradicionais, mesmo que de maneira inconsciente. Não podemos negar que o tradicional trouxe para a educação escolar inúmeras contribuições que estão refletidas principalmente nos processos de avaliação e planejamento do currículo.

Dentre as temáticas levantadas como pontos de reflexão das Teorias Críticas, estão as questões relacionadas à diversidade cultural, o papel social da escola, o poder do conhecimento e da seleção deste, questionar o capitalismo e pensar o currículo enquanto esfera vivida, sendo o conjunto de práticas vivenciadas no dia-a-dia escolar, para além do currículo oficial e prescrito somente (Kliebard, 2011).

Para exemplificar um teórico mais alinhado às teorias críticas, citamos Young (2007) e suas afirmações de que a seleção do conhecimento e o currículo estão abundantemente imbricados ao controle social. O curriculista inglês discute estes objetos a partir da função que a escola precisa exercer, sendo este um espaço que, de acordo com o mesmo, deve necessariamente transmitir o conhecimento especializado, científico e que dará aos estudantes a possibilidade de alcançarem lugares diferentes de onde vieram, como aponta Ribeiro (2017):

Mas é a partir da discussão da função social da escola que Young revela a centralidade do conhecimento especializado, sob a alcunha de conhecimento poderoso, e sua

transmissão. Assim, a escola deve se empenhar em transmitir um conhecimento especializado que é o conhecimento poderoso (Ribeiro, 2017, p. 587).

Por outro lado, a partir de um perspectiva Pós-crítica, Gabriel (2016) argumenta que aceitar o conhecimento como um elemento universal, é uma ilusão, por isso mesmo a autora afirma que este é absolutamente singular, e para a mesma “o conhecimento tido como poderoso, especializado e científico, é sempre o conhecimento particular de alguém.” (Ribeiro, 2017, p. 593).

Para Gabriel (2016), portanto, é exatamente aí que estão localizadas as relações de poder ao redor do currículo, quando se determina um conhecimento produzido por um grupo específico como sendo o adequado para ensinar na sala de aula, produzindo hegemonias quanto aos saberes que devem ser aprendidos na escola.

É pertinente destacarmos que as teorizações do currículo se debruçam sobre múltiplas questões e elementos que vão além do que expomos aqui, e que a depender dos autores utilizados, cada teoria será discutida de maneira diferente. Para exemplificar a riqueza de temáticas que podem ser abordadas dentro de cada teoria do currículo, apresentamos a seguir o Quadro 1, adaptada de Silva (1999):

Quadro 1 – Temáticas abordadas nas Teorias do Currículo.

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos.	Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação; currículo oculto; resistência.	Identidade; alteridade; diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

Fonte: Adaptado pela autora (Silva, 1999)

Apesar de neste estudo discutirmos metodologias de ensino, é importante salientarmos que não o fazemos dentro de uma acepção tradicional, mas sim que, por estas discussões se ocuparem em pensar sobre metodologias que tragam os estudantes para o protagonismo, para autonomia e emancipação estudantil, nossas reflexões se aproximam mais de uma concepção crítica de currículo.

Por isso, concordamos com Young (2007) e com Saviani (2016) quando enunciam sobre a importância do saber elaborado para a escola. Mais especificamente no Brasil,

destacamos que “o papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada [...] segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam.”(Saviani, 2016, p. 58).

Isso não significa encarar a escola como um espaço de conhecimentos hegemônicos, onde não há lugar para as singularidades, mas o autor afirma que o saber escolar precisa oferecer aos estudantes a oportunidade de aprenderem aquilo que não conseguiriam aprender em outro lugar, se não na escola. Para tanto, não é necessário abrir mão de saberes culturais, mas que é possível partir destes para alcançar o saber elaborado:

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. (Saviani, 2016, p. 58).

Assim, nossa designação de currículo aponta que não é possível desassociá-lo da formação de sujeitos, e que para tanto, é preciso que este esteja empenhado em dotar a escola de elementos que visam a emancipação dos estudantes e prepará-los para uma vida digna, valorizando o conhecimento científico e a reflexão crítica, assim como as particularidades históricas e os condicionamentos de cada contexto.

Para somar a esta perspectiva, novamente mobilizamos Silva (2015), quando a autora afirma que currículo também são fazeres: “[...] é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola.”(Silva, 2015, p. 370).

Através do trecho citado, elucidamos, portanto, que o currículo tem constituintes diversos, como vimos, dentre eles estão também os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, além de representar escolha de saberes, o currículo também deve representar como ensinar esses saberes, estando inclusa nesse panorama a discussão quanto aos diferentes métodos de ensino.

Assim, a partir destes apontamentos e após o delineamento das concepções que melhor se aproximam deste estudo, seguimos para as discussões sobre Currículo e os métodos de ensino, na subseção seguinte.

2.3 Currículo como caminho para autonomia discente.

Outra definição para a expressão currículo, além das concepções que já apresentamos aqui, está mais centrada na etimologia da palavra, que vem do latim *curriculum* e quer dizer caminho, trajetória (Moraes, 2010). Como já destacamos anteriormente, neste caminho a ser percorrido é preciso escolher os conhecimentos que serão ensinados e como serão ensinados. Dentro da descrição do como, estão as escolhas dos métodos de ensino.

Entendemos que o método de ensino é tão importante para o currículo quanto a seleção dos conhecimentos e que, de igual maneira, estão imbuídos de concepções teóricas que acompanham as bases epistemológicas e os movimentos históricos das teorias curriculares, como veremos mais adiante por meio do Quadro 2.

Olhando ainda para etimologia da palavra, o termo metodologia vem do grego *methodos*, que significa objetivo, meta e *hodos* que quer dizer intermediação (Manfredi, 1993). Ou seja, a metodologia é o estudo dos métodos ou das intermediações possíveis para alcançar determinados objetivos.

Assim, ainda de acordo com Manfredi (1993), poderíamos chamar de método toda e qualquer prática de ensino, esteja ela orientada por concepções mais tradicionais ou mais críticas. Apesar disto, é importante salientar que a concepção teórica sempre estará presente no método, orientando a prática por meio de ideias de forma consciente ou não.

Os métodos de ensinar vêm atravessando os movimentos histórico-educacionais, as teorias curriculares e as escolas, representando as ações mais diretas das intencionalidades por trás dos processos de formação dos estudantes, juntamente com a escolha dos conhecimentos escolares.

Por isso, reiteramos que a escolha dos métodos estará sempre imbuída de determinada conceito de educação e de currículo, mesmo que de maneira desinformada, ainda assim estará presente, pois as percepções teóricas podem não estar alinhadas com o discurso em questão, mas a prática necessariamente expressará uma concepção.

A partir disto, destacamos no Quadro 2 algumas descrições de métodos de ensino, alinhados à diferentes ideias e teorias pedagógicas, de acordo com Manfredi (1993), em que a autora afirma que há pelo menos 5 distintas concepções de educação relacionadas a determinados métodos, que passaram por alterações conforme o contexto histórico no qual são concebidos.

Quadro 2 – Descrições das metodologias do ensino em diferentes concepções de educação.

Linha Teórica	Metodologia do Ensino
Concepção tradicional de educação	Na concepção tradicional de educação, a metodologia de ensino é entendida, em síntese, como um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir todo e qualquer conhecimento universal e sistematizado.
Concepção escolanovista de educação	Na concepção escolanovista, a metodologia do ensino é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o aprimoramento individual e social.
Concepção tecnicista de educação	Na concepção tecnicista, a metodologia do ensino é entendida, em síntese, como uma estratégia de aprimoramento técnico, no sentido de garantir maior eficiência e eficácia ao processo de ensino-aprendizagem.
Concepção crítica de educação	Na concepção crítica, a metodologia do ensino é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação.
Concepção histórico-dialética de educação	Poderíamos qualificar a metodologia do ensino, em uma perspectiva históricodialética da educação, como sendo um conjunto de princípios e/ou diretrizes sócio-políticos, epistemológicos e psico-pedagógicos articulados a uma estratégia técnico-operacional capaz de reverter os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e sequenciados, que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem em situações concretas.

Fonte: Adaptado pela autora (Manfredi, 1993)

Podemos enxergar, portanto, que as metodologias de ensino vêm se movimentando no campo da educação, entre as teorias do currículo, as concepções pedagógicas e que estão intimamente relacionadas à formação dos sujeitos que se deseja para determinada sociedade, modificando a depender do contexto histórico.

Em se tratando das Metodologias Ativas, elas surgem no Brasil, mais especificamente, no contexto escolanovista, no qual os princípios da subjetividade, das habilidades individuais e particulares tornam-se pilares da educação e vão orientar também as formas de ensinar. Sobre a significação dos métodos de ensino neste contexto, Manfredi (1993), anuncia:

Esta é entendida como um conjunto de procedimentos e técnicas (neutras) que visam desenvolver as potencialidades dos educandos, baseando-se nos princípios: da atividade (no sentido de aprender fazendo, experimentando, observando), da individualidade (considerando os ritmos diferenciais de um educando para outro), da liberdade e responsabilidade; da integração dos conteúdos (Manfredi, 1993, p.16).

Esta concepção, em que o estudante passa a ser o centro do processo formativo, subverte diversas premissas já profundamente estabelecidas nas dinâmicas de ensino tradicionais daquela conjuntura, dentre outras mudanças, traz uma reconfiguração no relacionamento entre educador e educando, que passa a representar menos uma relação de submissão e mais de cooperação. Outro elemento importante é que a formação ligada a valores como atitudes positivas, solidariedade e empatia, passam a ser foco das escolas, deixando de lado a preocupação com questões sociais ou econômicas que poderiam, de igual modo, influenciar nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Na realidade, neste contexto histórico-educacional, a preocupação com essas questões não era ainda um debate estabelecido nas escolas, apesar de o progressismo escolanovista ter lançado olhares para os problemas sociais, o objetivo era superar esses problemas de forma harmônica, sem questioná-los, como vimos. Por isso mesmo, os métodos deveriam ensinar os estudantes afim de torná-los mais ativos, responsáveis e para trabalharem em cooperação, afinal, esse seria o indivíduo preparado para conseguir se encaixar aos moldes do sistema capitalista e às demandas do mercado.

Cientes de que as Metodologias Ativas (MA) surgem nesse contexto e mergulhadas nessas concepções de educação, seguimos para a subseção seguinte na qual iremos discutir de maneira mais aprofundada tais métodos de ensino, alinhando as percepções deste estudo a uma ótica mais crítica de MA, voltada para a autonomia estudantil⁵, o que chamaremos aqui de Metodologias Ativas Emancipatórias.

2.4 MA na formação para autonomia crítica: Metodologias Ativas Emancipatórias.

A autonomia intelectual é uma finalidade apontada pela LDB como essencial para a formação dos estudantes do ensino médio, uma vez que o documento expressa que o ensino nesta etapa precisa estimular esta autonomia intelectual e o pensamento crítico dos indivíduos, formando-os para a prática profissional futura, assim como para o exercício de sua cidadania

⁵ Com base na proposição teórica já delimitada nessa seção, quando nos referirmos à autonomia estudantil, estamos falando a partir de uma perspectiva de autonomia que não é individualizante ou egoísta, mas que proporcione aos estudantes racionalidade e liberdade de processos educativos opressores.

(Brasil, 2019). Podemos notar, portanto, que o estímulo da autonomia intelectual e do pensamento crítico é uma expressiva intencionalidade da lei, em se tratando do ensino médio.

Concordamos com Young (2007) quando o autor afirma que as escolas possuem uma função social e que o conhecimento elaborado desempenha, nesse contexto, o papel de proporcionar aos estudantes de realidades sociais mais desfavoráveis, acesso aos saberes que os poderosos possuem, sendo este, portanto, um conhecimento poderoso também.

O poder desse conhecimento está exatamente nas possibilidades que pode oferecer àqueles que o obtém, funcionando como instrumento necessário para que continuem seus estudos e alcancem lugares mais elevados em suas trajetórias estudantis. No caso deste estudo que foca no ensino médio, é exatamente o saber sistematizado que permitirá a estes estudantes cogitar o acesso ao ensino superior.

Portanto, refletir sobre como esse saber sistematizado será ensinado nas escolas, é de extrema importância, pois significa refletir sobre o que a escola é, em sua essência e sobre o desempenho da função primordial que ela precisa exercer: a formação de indivíduos autônomos e críticos. A esse respeito, Saviani (2016) aponta que não basta selecionar o conhecimento elaborado para compor o currículo, mas que é preciso pensar também em como esse conhecimento será ensinado:

Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas. Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. (Saviani, 2016, p. 57).

Isso é o que faz as escolas serem escolas e o conhecimento nelas existente, ser ou não significado pelos aprendizes. Ao se referir sobre o ensino desse conhecimento, o autor acima citado usa a expressão *transmissão-assimilação*, sob a qual desejamos refletir. Cabe elucidarmos aqui, que em uma perspectiva Freiriana, ensinar não é transmitir saberes, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2020, p. 47).

Contudo, Young (2007) também fala em transmissão do conhecimento e a esse respeito o autor se posiciona afirmando que ao se referir ao ensino como transmissão dos saberes, pensa em um significado diferente da expressão, na qual o estudante deve adquirir conhecimento através do comprometimento ativo com o processo de ensino e aprendizagem, como podemos ver no trecho abaixo:

A idéia de educação como transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da educação, especialmente sociólogos educacionais. Mas o meu argumento é que falta nessas críticas um ponto crucial. Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da “transmissão” e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a idéia de escolaridade como “transmissão de conhecimento” dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. (Young, 2007, p. 1293).

A partir disso, retomando a citação de Saviani (2016) feita acima, acreditamos que o domínio do saber erudito é um objetivo que as escolas devem ter em seus processos de ensino, mas que estes processos não podem deixar de gerar indivíduos críticos e autônomos, formando para a emancipação. Para tanto, os métodos de ensino que secundarizam os estudantes, encarando-os somente como massa amorfa, não são suficientes (Adorno, 1995).

Adorno (1995, p. 6) também aponta que ensinar para a emancipação é pensar em uma educação “para a contestação e para a resistência” e que o contrário disso produz uma semiformação, baseada tão somente em métodos de repetição dos conceitos e das ideias.

O processo formativo baseado apenas na repetição e no treinamento, não é capaz de produzir a prática da reflexão e da crítica estudantil, sobre a qual Marcuse (1982) alega ser a principal diferença entre formar para o exercício da vida e formar para a prática do trabalho, sendo essa última uma formação limitada.

Não é que a formação nas escolas não contemplará o exercício de uma profissão futura ou que não haja relevância também em formar bons profissionais, mas uma formação limitada somente a esses fatores não pode ser encarada como formação humana de fato, muito menos para emancipação dos estudantes, pois estes processos formativos tendem a promover a heteronomia, disfarçada de autonomia (Marcuse, 1982).

As vivências formativas na tradição curricular do Ensino Médio nos últimos anos, têm apontado o caminho exatamente para essa direção, oferecendo propostas de formação pensadas principalmente para as demandas mercadológicas e jogando sobre os estudantes a responsabilidade de seus próprios processos formativos (Beltrão, 2019).

Sabemos que a utilização de métodos baseados no adestramento é marcante na história da educação básica brasileira, formando diversos estudantes que ingressam no ensino superior com uma série de dificuldades e insuficiências em conceitos primários, que não foram devidamente aprendidos durante o Ensino Médio principalmente.

Contudo, as problemáticas geradas por esses métodos de ensino vão além de dificuldades em aprender novos conceitos acadêmicos posteriormente. Elas podem ainda,

desestimular a continuidade dos estudos, desanimar os estudantes e provocar uma grave rejeição à escola e a aprendizagem, criando um bloqueio nas mentes daqueles que não conseguem se adequar a esse sistema, e que acabam por encarar como negativo, difícil ou entediante tudo que acontece em uma sala de aula (Cury, 2002).

Essa educação puramente tradicional vem sendo denunciada há décadas, por autores que registraram os graves malefícios que pode gerar na formação estudantil. A pedagogia tradicional, com muita frequência, ignora o fato de que cada estudante possui suas especificidades nos processos de aprendizagem. É nesse sentido que Freire (2017) afirma: “a concepção e a prática bancárias, imobilistas, fixistas, terminaram por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens.” (Freire, 2017, p. 101).

As diretrizes que têm determinado o rumo no qual o Ensino Médio deve seguir não parecem se preocupar com essa noção problematizadora expressa por Freire (2017). Nesse sentido, os estudantes deveriam ocupar o papel de protagonistas em seus processos de ensino e aprendizagem, se envolvendo de forma comprometida e espontânea com a aquisição dos saberes.

É através dessa demanda que as Metodologias Ativas (MA) se dão como alternativas para superar modelos de ensino que mantêm os estudantes na aprendizagem passiva. Apesar de Mota e Rosa (2018) apontarem o surgimento de MA no Brasil na década de 80, os métodos ativos aparecem já no contexto escolanovista, a partir da necessidade de desenvolver nos aprendizes uma maior proatividade, responsabilidade e aquisição de habilidades diversificadas (Manfredi, 1993).

Daí em diante, uma série de técnicas de ensino passam a ser descritas no mundo acadêmico, com nomes específicos, mas sendo encaixadas no rol das metodologias ativas, muitas das quais são pensadas a partir de visões mais psicológicas e metacognitivas dos processos de aprendizagem. Como exemplo, podemos mencionar o *Ensino Sob Medida*, a *Instrução por Pares* ou *Aprendizagem baseada em times*, todas essas técnicas se caracterizam como metodologias ativas e apresentam passos bem descritos de como devem ser executadas (Mota; Rosa, 2018).

Contudo, Morán (2015) afirma que todo processo de ensino que coloca o estudante como protagonista, é ativo. É a essa definição de Metodologia Ativa que nos apropriamos para a escrita deste trabalho: caracteriza-se como MA todo processo de ensino que traga o discente para a ocupação do papel ativo da aprendizagem, no qual o foco seja o protagonismo estudantil, para estímulo de sua autonomia.

Por isso, focamos na autonomia como uma importante categoria teórica de nossos escritos e definimos na subseção 2.1 a concepção por nós adotada para a construção deste trabalho, já que ao nos referirmos a métodos ativos de ensino, estamos necessariamente apontando a autonomia como elemento intrínseco ao ensino ativo.

A partir disso, consideramos que não faria sentido descrever aqui os diversos métodos de ensino conhecidos como MA, já que nosso foco não está em discutir os métodos em si, enquanto técnicas de aprendizagem, com seus passos estruturados, mas sim na ideia do protagonismo discente inerente às MA e na autonomia estudantil que podem ser por elas geradas. Assim, descrevemos aqui o que conceituamos⁶ como Metodologias Ativas Emancipatórias (MAE).

Essa expressão surge da intenção de lançar sobre as MA um olhar mais voltado para os elementos que destacam o estudante como protagonista e que concentram os processos de ensino na autonomia discente. Queremos, portanto, discutir as MAE enquanto propostas que tirem os aprendizes do papel passivo e os incentive a desenvolver atitudes ativas em seus processos de aprendizagem, para os estimular ao exercício da reflexão crítica e autônoma.

Elucidamos, no início desta subseção a importância do saber elaborado para que a escola possa cumprir sua função de formar indivíduos com mais opções de caminhos para seguir. Contudo, reiteramos que não é apenas por meio da aquisição dos conhecimentos eruditos que os estudantes serão conduzidos a emancipação, é necessário que estes lancem constantemente um olhar questionador naquilo que lhes é apresentado como verdade, inclusive, sobre os próprios conhecimentos escolares, para que consigam decodificar o mundo ao seu redor, utilizando desses mesmos saberes e de suas próprias vivências e histórias, para tanto. São esses processos que conduzem à emancipação, para além do domínio do conhecimento científico somente (Adorno, 1995).

E é ao exercer o papel de protagonistas que os estudantes podem vivenciar esses processos em suas aprendizagens, sendo encorajados a agir de forma ativa e com autonomia, experimentando arriscar-se com seus próprios pensamentos, sem ter tanto medo de errar. Nossa visão, a partir das MAE, considera que são esses os elementos necessários para conduzir à

⁶ Historicamente, as metodologias ativas estão associadas à contextos educacionais liberais e são constantemente adotadas para imprimir princípios de individualidade e crescimento pessoal aos processos educacionais, desligados de outros fatores determinantes como condições socioeconômicas. Contudo, neste estudo pretendemos justamente ampliar o que vem sendo definido no mundo acadêmico sobre MA, mobilizando para tal aquilo que o protagonismo estudantil pode promover enquanto elemento central dos métodos ativos: a emancipação discente. A partir disso, conceituamos MAE como métodos que ao trazerem os estudantes para o protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem, almejam também torná-los sujeitos emancipados, personagens principais e autores com poder de decisão e influência tanto em seus estudos quanto nas suas vidas em sociedade e nas relações com o coletivo.

emancipação discente e à formação de sujeitos autônomos.

Ainda, Morán (2015), ao comentar sobre algumas escolas públicas de ensino médio, no estado do Rio de Janeiro, que adotam métodos de ensino ativos, registra que a principal mudança observada é um aumento no interesse dos estudantes pela escola e pelos processos de ensino e aprendizagem e que estas não são mudanças simples na estrutura do ensino, mas que exigem envolvimento coletivo:

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos. (Morán, 2015, p. 19).

A partir dessa citação, queremos também elucidar o porquê de, ao nos referirmos às MAE, não estarmos nos atendo a função do professor. Uma expressiva quantidade de trabalhos sobre MA discute o papel do professor como o principal responsável por colocar em prática métodos mais ativos de ensino. Reiteramos, portanto, ser essa uma incumbência para a escola como um todo, já que sem os suportes necessários, nem o professor e nem os estudantes conseguirão adotar processos de ensino e aprendizagem mais ativos. Morán (2015) afirma ainda que esses suportes necessários vão desde ambientes e materiais imprescindíveis até a formação continuada dos professores.

Portanto, em síntese destacamos que ao pensar em MAE, estamos pensando em processos de formação humana que envolvem um corpo de indivíduos comprometidos com a adoção de ações por parte da escola, que estimulem o protagonismo dos estudantes, sendo essa uma função que exige envolvimento de toda a comunidade educadora e a capacitação necessária aos professores.

É utilizando dessas lentes teóricas que lançamos olhares para as Teses e Dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em educação brasileiros dos últimos dez anos, para entender quais concepções as MA têm sido abordadas nas pesquisas dos últimos anos e se, em alguma perspectiva, são discutidas Metodologias Ativas com olhar para emancipação discente.

Assim, seguimos para a próxima seção deste trabalho, na qual apresentamos o nosso percurso metodológico e algumas análises já feitas até o presente momento no caminhar desta pesquisa.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO PERCORRIDO.

Através de uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte (EA), é realizado o mapeamento das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, dos últimos dez anos (2013-2022), que tenham como foco de suas pesquisas as metodologias ativas (MA) e o currículo do ensino médio. Traçar o panorama das produções acadêmicas sobre o tema já destacado implica compreender o que já foi produzido, seus movimentos teóricos, quais argumentos lhe servem de base e quais suas lacunas (Romanowski, 2002).

Santos *et al.* (2020), afirma que o EA já não pode mais ser entendida como mera etapa de exploração ou revisão de determinados estudos, mas que é preciso compreendê-la como tipo de pesquisa, de natureza bibliográfica, que se apresenta no campo acadêmico estruturada a partir de parâmetros bem delineados e com rigor metodológico. Dessa forma, consideramos relevante destacar a importante função de pesquisas desse tipo, para a qualidade da produção científica, sobre o que o autor afirma:

Tal importância notadamente se relaciona a busca por uma qualidade científica, proveniente do levantamento e avaliação do conhecimento sobre um tema determinado mediante a imersão crítico-reflexiva em um número significativo e expansivo de pesquisas realizadas no cenário acadêmico (Santos *et al.*, 2020, p. 204).

Portanto, a intenção desta investigação é não só realizar um mapeamento descritivo das obras selecionadas, mas também analisar de que forma as metodologias ativas se articulam ao currículo do ensino médio nas produções da última década. Para aliar-se ao que será encontrado nas teses e dissertações inventariadas, definimos nesta pesquisa o conceito de MAE, lançando o olhar para autonomia discente, característica das MA, e destacando o protagonismo do estudante como possibilidade de sua emancipação.

Morán (2015) afirma que todo processo de aprendizagem que traga o estudante para o protagonismo é caracterizado como um ensino ativo. É com base nessa afirmação que evidenciamos as MA, nesta pesquisa, com a intenção de destacá-las como técnicas que promovem aos discentes a ocupação do papel ativo tanto ao estudarem quanto para exercerem sua cidadania com protagonismo e autonomia (Freire, 2020).

Retomando o que já destacamos anteriormente, para esta pesquisa utilizamos as concepções de autonomia defendidas por Kant e Freire, que compartilham da esperança na humanidade, na nossa capacidade de melhorar o mundo ao nos tornarmos seres libertos, superando as heteronomias “normalmente impostas pela ordem sócio-econômica-educacional injusta e/ou autoritária” (Zatti, 2007, p.10).

Em Kant, temos a educação como um exercício racional que pode tornar os seres verdadeiramente autônomos e a defesa de que a autonomia não pode ser egoísta, mas deve ser uma forma de conscientizar e nos conectar mais profundamente enquanto grupos sociais e enquanto humanidade. A partir de Freire, consideramos que para o alcance da autonomia discente, a educação precisa ser libertadora (Freire, 2020), assim ao promover o protagonismo dos estudantes, as MA tornam-se emancipatórias.

Com isso, tendo o intuito de responder ao problema de pesquisa “de que forma as metodologias ativas se articulam ao currículo do ensino médio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2022?”, a execução dos processos estruturantes deste EA resultará na categorização, etapa mais expressiva desse tipo de pesquisa, através da qual será possível analisar os dados coletados a partir das categorias que irão emergir.

Fachin (2006) afirma que a pesquisa bibliográfica deve ser realizada por meio de um significativo esforço na perseguição por conhecimento, independente da área de busca. É necessário que nesse tipo de pesquisa, ocorra a aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo, que será marcada também pela abordagem através da qual se pretende pesquisar.

A abordagem qualitativa, por exemplo, apresenta a singularidade marcante na interação pesquisador/objeto e geralmente busca responder a questões mais particulares, dando fôca na realidade através de um olhar que não pode somente quantificá-la, abordando o universo por meio de variados motivos, valores e significados (Minayo, 1994).

Por se dispor a reunir uma quantidade de produções e a refletir sobre os seus apontamentos naquela determinada área do conhecimento, analisando inclusive os números registrados e quais suas implicações, essa pesquisa possui abordagem qualitativa e quantitativa, característico dos estados da arte, apesar de essa não ser uma regra (Santos *et al.*, 2020).

Toda pesquisa pode possuir simultaneamente os dois tipos de abordagem, afirma Triviños (1987), sendo possível uni-las em um mesmo estudo. Ainda, Bogdan e Biklen (1994) elucidam que em muitas situações pode ser conveniente a utilização dos achados quantitativos nas pesquisas qualitativas, já que esses dados podem ampliar os percursos da investigação e as questões que se pretende desvelar, sendo esse o caso das pesquisas do tipo estado da arte.

Gatti (2012) considera que em alguns casos, para alcançar os objetivos e ter sucesso em uma pesquisa, é preciso associar essas abordagens, especialmente em se tratando de um estudo no qual os achados quantitativos irão gerar questões que precisarão ser aprofundadas qualitativamente ou o contrário, como elucidada a autora a seguir.

Há momentos em que precisamos de grandezas numéricas para discutir a questão em foco (por exemplo, para discutir analfabetismo como um problema sócio-político; ou analisar desempenho escolar em conjuntos de escolas, redes, etc.), há outros momentos em que se precisa de aprofundamentos de natureza mais psicossocial ou clínica, como é o caso da compreensão das relações nos grupos de aprendizagem face a face, de estudos do clima socio-educacional de uma escola, etc. (Gatti, 2012, p. 2).

A partir dessas considerações, esta pesquisa adota as duas abordagens, uma vez que suas questões de investigação buscam por respostas que envolvem tanto elementos teóricos quanto grandezas numéricas. Tais são as indagações: quais tendências, temas mais relevantes e lacunas existentes nas pesquisas sobre MA e currículo do ensino médio? Como essas temáticas estão dispostas na dinâmica das produções acadêmicas em teses e dissertações? As teses e dissertações articulam as MA ao currículo do ensino médio, com o foco na autonomia discente?

Através das repostas obtidas, temos por objetivos: Analisar tendências, temas relevantes e lacunas do campo das produções científicas quanto às temáticas apresentadas; Descrever de que forma estão dispostos tais temas na dinâmica das produções acadêmicas; Investigar se as teses e dissertações articulem as MA ao currículo do ensino médio com o foco na autonomia dos estudantes.

Portanto, esta é uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, de abordagem qualitativa e quantitativa, na qual o objetivo geral é analisar e descrever de que forma as produções acadêmicas brasileiras, dos programas de pós-graduação em educação, que tenham como temática de suas pesquisas: metodologias ativas e currículo do ensino médio, publicadas no período de 2013 a 2022 e disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, vêm abordando o tema mencionado, sendo essas teses e dissertações o objeto de estudo desta pesquisa.

O lapidar deste objeto de estudo vem se dando desde o fim da minha graduação, quando escolhi escrever o trabalho de conclusão de curso sobre metodologias ativas no ensino de biologia e imergi nos periódicos, artigos, livros, teses e dissertações que tratavam sobre o assunto.

É da memória desse processo árduo de busca por aquilo que fora produzido sobre o tema, que nasce a intenção de mapear o cenário das produções científicas que discutem as metodologias ativas e currículo do ensino médio no Brasil. Após levantamento nas plataformas digitais e a conclusão de que não existe outro mapeamento que tenha como cerne a temática já mencionada, surge o desejo de compreender e analisar o cenário dessas produções científicas para que, dentre outros elementos, seja possível a realização de reflexões e inferências acerca desses conhecimentos (Soares, 2000).

Portanto, o percurso metodológico deste estudo toma início na pesquisa exploratória realizada para investigar se já havia outro EA com a mesma temática previamente proposta. Para isso, fizemos as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no *Google Acadêmico*, onde encontramos diversas pesquisas do tipo EA que tinham como parte da sua temática o currículo do ensino médio e tantas outras que traziam mapeamento de metodologias ativas em alguma área específica do conhecimento.

Por não encontrarmos um EA que buscasse nas teses e dissertações do Catálogo da CAPES, pela articulação de metodologias ativas com o currículo do ensino médio, no recorte temporal definido, constatamos o ineditismo da nossa pesquisa. Em seguida, demos início aos passos característicos de uma pesquisa do tipo EA, que tem suas etapas bem definidas (Santos *et al.*, 2020; Romanowski; Ens, 2006; Haddad, 2002).

Nessa direção, o caminho metodológico trilha pelas nove etapas estruturantes de um EA: delimitação do tema e do objeto de estudo; definição das fontes de pesquisa; recorte temporal; identificação dos descritores; levantamento do material; tabulação dos dados; leitura e síntese preliminar; categorização, análise e conclusões após as sínteses (Santos *et al.*, 2020). Descrevemos o desenvolvimento dessas etapas, nesta pesquisa, na subseção seguinte.

3.1 Etapas do EA.

Pesquisas do tipo Estado da Arte (EA) têm como principal característica a busca por determinadas temáticas em materiais bibliográficos, podendo ser teses, dissertações, artigos, trabalhos publicados em eventos, entre outros (Santos, *et al.*, 2020). A escolha do material de busca fica a critério do pesquisador, assim como a base de dados na qual realizará a busca pelos materiais determinados, sendo essas as etapas iniciais de um EA. Destacamos a baixo, no Quadro 3, cada etapa que estrutura um EA, para melhor expor os passos dados até aqui no caminhar desta pesquisa.

Quadro 3 – Etapas estruturantes do Estado da Arte.

1	Identificação do tema e do objeto de estudo
2	Definição das fontes de pesquisa
3	Recorte temporal
4	Identificação dos descritores ou das palavras-chaves
5	Seleção do material

6	Tabulação dos dados
7	Leitura e síntese preliminar
8	Categorização
9	Análise e elaboração das conclusões

Fonte: Adaptado pela autora (Santos, *et al.*, 2020).

Para explicar nossos movimentos na primeira e na segunda etapa respectivamente, escolhemos como tema desta busca as Metodologias Ativas e o Currículo do Ensino Médio por haver a motivação em compreender os movimentos das produções acadêmicas em teses e dissertações no que diz respeito à temática em questão, suas lacunas e conceitos mais abordados (Romanowski, 2002).

No que concerne à escolha pela base de dados, elegemos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por ser o banco de dados oficial do Ministério da Educação para a divulgação das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação brasileiros, sendo uma base de dados digital e acessível (Santos, *et al.*, 2020).

Em nossas buscas, delimitamos o recorte temporal de 2013 a 2022, seguindo o orientado pela terceira etapa de uma pesquisa do tipo EA. Optamos pela delimitação temporal da última década, afim de reunir uma quantidade expressiva de trabalhos e por representar um recorte relevante quantitativamente, para conseguirmos enxergar o fluxo deste campo de pesquisa e a maneira como vem movimentando-se a temática nas produções acadêmicas.

Tendo essas decisões tomadas, seguimos para a quarta etapa: identificação dos descritores ou palavras-chave. Essa etapa marca o início das buscas pelos dados de fato, que será descrita na subseção seguinte.

3.2 Coleta e Seleção dos dados.

Seguindo a quarta etapa deste EA, tendo como fonte de coleta de dados o Catálogo de teses e dissertações da CAPES, buscamos pelas teses e dissertações utilizando alguns filtros: a delimitação temporal de 2013 a 2022; obras da área da educação; estratégias de truncamento e o operador *booleano* “and” para indicar soma entre as expressões de busca (Santos *et al.*, 2020; Bireme, 2009).

Assim, na barra de busca inserimos a expressão "currícul\$" and "ensino médio", com o truncamento do primeiro termo, para que fosse possível selecionar obras que tivessem em seu conteúdo tanto a palavra “currículo” quanto “curricular” e o operador *booleano* “and” para que,

no resultado da busca, obtivéssemos trabalhos contendo a soma dessas expressões.

Os operadores *booleanos* “AND”, “OR” ou “NOT”, compõem as estratégias de busca no banco de dados digital. Ao utilizarmos o *booleano* “and” entre as duas palavras distintas mencionadas acima, localizamos os estudos que abordavam os dois temas, ou seja, uma intersecção entre as duas temáticas (Pereira; Galvão, 2014).

Assim, todos os dados encontrados nesta intersecção tinham em suas discussões o assunto “currículo e ensino médio” juntos. Coletamos, no resultado encontrado, um total de 3999 teses e dissertações. Nesta quantidade selecionada, buscamos pelas obras que também apresentassem como temática as MA.

As 3999 teses e dissertações selecionadas marcam a quinta etapa deste EA, que é seguida da tabulação dos dados. Portanto, após o levantamento do material e sua organização em uma lista, realizamos a seleção através da leitura dos títulos: aqueles que apresentavam as MA como também sendo um elemento de suas pesquisas, permaneciam; e as pesquisas sobre o currículo e o ensino médio que não abordavam as MA, eram eliminadas.

Nessa leitura flutuante, na qual o pesquisador deve analisar os dados se deixando invadir por impressões e orientações imediatas, foram eliminadas as teses e dissertações cujos títulos não apontavam para a temática que buscamos neste EA, fazendo assim a delimitação do universo de dados e construindo o corpus da pesquisa, através das regras da exaustividade e da representatividade (Bardin, 2016).

Por isso, tivemos o rigor de ler cada título de todos os dados coletados, já que as MA poderiam ser mencionadas com outras denominações, inclusive sendo chamadas pelos nomes específicos de cada metodologia. Desse primeiro processo de eliminação, restaram 391 teses e dissertações que passaram pelo segundo processo de eliminação, selecionadas através da leitura dos resumos.

É importante destacarmos que quando partimos para a leitura dos resumos, deparamo-nos com uma enorme quantidade de obras que não possuíam autorização de divulgação por parte de seus autores, impossibilitando que as incluíssemos em nosso EA. No total, 312 teses e dissertações foram eliminadas por não possuírem disponibilidade de divulgação, restando 79 obras.

Além de serem eliminadas as pesquisas que não possuíam divulgação autorizada, percebemos através da leitura dos resumos, que no processo de seleção quanto a indicação de que a obra discutia MA, pela leitura dos títulos, muitas não abordavam MA de fato, apesar de no título haver alguma indicação implícita de que poderiam trazer esse tema, sendo esse o motivo de terem permanecido. Assim, mais 36 obras foram descartadas, resultando em 43 teses

e dissertações selecionadas.

Indo então para a sexta etapa, foi preciso realizar a tabulação dos dados, em que as 43 produções restantes, distribuídas entre 22 dissertações e 21 teses, foram organizadas em planilhas, a partir de seus títulos, resumos, autores, datas de publicação e região. A partir dessa organização podemos seguir, portanto, para a etapa da leitura e síntese do material obtido, que será descrito na próxima subseção.

3.3 Técnica de análise.

Partindo para sétima etapa, iniciamos processos mais aprofundados de leitura das 43 produções. Nesta etapa, além da releitura dos resumos, fizemos também a leitura das introduções, buscando de forma incessante por elementos que circundam nosso problema de pesquisa.

Tendo como técnica de análise, a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), a partir desta etapa, debruçamo-nos ainda mais profundamente sobre o conjunto de operações que a compõem, apesar de a técnica não ter iniciado na etapa em questão e sim antes, como veremos de forma mais esclarecida nesta subseção.

Realizamos a análise de conteúdo seguindo os preceitos de Bardin (2016), seguindo rigorosamente seus parâmetros para efetuar a análise e com o propósito que a autora confere em sua obra: “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar [...] a sua consulta e referência.” (Bardin, 2016, p. 48).

Esse conjunto de operações que devem ser efetuadas pelo analista, está organizado em três momentos cronológicos, conforme a autora: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados (Bardin, 2016). Cabe esclarecermos que esses três pontos estruturantes da análise de conteúdo coadunam com as nove etapas deste EA.

Na figura 1 a seguir, temos a relação das etapas do EA (Santos *et al.*, 2020) com as fases de análise de conteúdo, demonstrando a maneira como as ações realizadas no EA se associam com as executadas pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

A estrada numerada em preto e branco, representa as 9 etapas do EA, enquanto a cinza e branco, corresponde ao caminho analítico, seguindo as etapas da análise de conteúdo de Laurence Bardin. O desenho metodológico correlaciona ações do EA que vão do número 5 ao 9, às três fases de análise - com operações correspondentes às letras A, B, C, D e E - , representando quais etapas do EA se relacionam a cada fase da análise, por meio da associação

dos três círculos coloridos com as letras do caminho em cinza.

Figura 1 – Desenho metodológico.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos *et al.* (2020) e Bardin (2016).

O momento da pré-análise, trata-se da fase em que se deve escolher os documentos a serem analisados, formulando objetivos e elaborando indicadores que fundamentam a interpretação final, ações pela qual iniciamos este EA. Bardin (2016) demonstra em sua obra, que a pré-análise é o momento que reúne uma maior quantidade de ações, já que é necessário tomar decisões e adotar parâmetros coerentes e bem organizados, que permitam ao analista uma seleção de material bem justificada.

Nessa fase, Bardin (2016) anuncia a leitura flutuante como a ação inicial para se estabelecer o primeiro contato com os materiais escolhidos. Realizamos tal atividade ao selecionarmos as teses e dissertações que iriam compor nosso *corpus* da pesquisa, através da escolha das obras, por meio da leitura flutuante de seus títulos, como descrevemos anteriormente.

A autora afirma ainda que após essa delimitação do universo a ser pesquisado e das obras a serem analisadas, é preciso seguir as regras da representatividade e da exaustividade,

nas quais, respectivamente, o analista deve estar atento aos objetivos da análise, para buscar os elementos adequados a sua investigação e que todos os dados selecionados devem ser cuidadosamente analisados, sem deixar algum de fora.

Com o *corpus* da pesquisa definitivamente delimitado, após as ações da pré-análise, Bardin (2016) elucida que é chegada a fase da exploração do material selecionado, o que levará à análise efetivamente. Essa fase é iniciada, neste EA, através da realização da etapa de número 6, com a tabulação dos dados e segue para a fase 7, a leitura e síntese preliminar, na qual efetuamos as ações descritas no primeiro parágrafo desta subseção.

Bardin (2016) deixa claro em sua obra, que o momento da exploração do material, apesar de consistir em uma fase longa, nada mais é do que a administração das decisões tomadas na pré-análise. Dessa forma, por meio destas leituras mais aprofundadas das 43 teses e dissertações, podemos realizar o tratamento dos dados que compõem nossa pesquisa, afim de obter interpretações para propor inferências, conforme os objetivos da análise, como afirma Bardin (2016).

Partindo da máxima de que “o analista é como um arqueólogo” (Bardin, 2016, p. 33), compreendemos que todos esses movimentos de análise são motivados pela busca de novas descobertas. Assim como um arqueólogo busca por artefatos históricos, que representem achados ainda não realizados por outro investigador, um analista procura por novas descobertas que o ajudem a compreender melhor os movimentos de seu campo específico de investigação, no caso de uma pesquisa do tipo EA.

Para a organização destas descobertas, é preciso apresentar as categorizações, sendo essa a oitava etapa do EA. Segundo Bardin (2016), as categorizações devem classificar os elementos que constituem o conjunto de dados, seguindo critérios claramente definidos. A autora aponta, ainda, que as categorias surgem, conforme a análise se aprofunda.

Outro constituinte relevante que Bardin (2016) apresenta em seus escritos, são as Unidades de Registro e de Contexto, que são elementos substanciais para a análise. A autora explica que o tratamento do material exige codificá-lo e isso significa transformar ou traduzir as informações lidas, afim de melhor interpretá-las.

Logo, as unidades de registro são definidas por Bardin (2016) como a palavra ou o tema a ser codificado. No caso desta pesquisa, nossa unidade de registro é o tema pesquisado, uma vez que é exatamente ele o nosso mote de busca nas teses e dissertações. A unidade de contexto, para esta pesquisa, trata-se do recorte temporal delimitado, já que a autora explica que esta consiste no contexto em que se compreende a unidade de registro.

Estas unidades apontarão indicadores, ao longo das análises, o que nos levará à

construção das interpretações e inferências, apresentadas a partir das categorias na seção seguinte. Assim, partimos para a oitava etapa deste EA, na qual tomamos como base ainda o que Bardin (2016) denomina em sua obra de pertinência, elemento pelo qual uma categoria surge a partir de sua relação com as intenções de investigação apresentadas na pesquisa. Dessa forma, apresentamos na seção a seguir as categorias que emergiram de nossas análises.

4 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES: resultados do caminhar metodológico.

Nesta seção apresentamos as nossas análises, elaboradas através das teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES, que apresentaram como tema currículo do ensino médio e metodologias ativas, publicadas em 2013 a 2022 nos programas de pós-graduação em educação brasileiros. Orientados por nossas intenções de investigação, temos como lentes de nossos olhares investigativos todo o aparato teórico delineado nas seções anteriores, os apontamentos epistemológicos relacionados à autonomia discente e emancipação que norteiam nosso entendimento quanto à formação humana para o ensino médio, assim como nossas definições quanto as MAE.

Nossas análises das 43 teses e dissertações está imbuída desses parâmetros e nos levou, à elaboração de quatro categorias: Categoria 1 – Produção de teses e dissertações por região e ano; Categoria 2 – Concepções de MA abordadas nas teses e dissertações; Categoria 3 - Tipos de MA identificadas nas teses e dissertações; Categoria 4 - Concepções de Currículo nas teses e dissertações. Dando continuidade, portanto, apresentamos as categorias a seguir.

4.1 Categoria 1 - Produção de teses e dissertações por região e ano.

Nesta primeira categoria analisamos a distribuição da produção acadêmica em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, que abordem a temática já delineada anteriormente, coletadas no Catálogo da CAPES e que tenham sido publicadas entre 2013 a 2022, nas distintas regiões do país e as quantidades que foram publicadas ao longo desses dez anos. Na tabela 1, a seguir, temos a distribuição das teses e das dissertações nas cinco regiões brasileiras, com suas quantidades representadas por seus valores numéricos:

Tabela 1 – Produção das teses e dissertações por região.

Teses					
Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste	Região Sul	Região Sudeste	TOTAL
1	3	4	7	6	21
Dissertações					
Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste	Região Sul	Região Sudeste	TOTAL
1	4	2	10	5	22

Teses e dissertações					
Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-oeste	Região Sul	Região Sudeste	TOTAL
2	7	6	17	11	43

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no quadro acima, dentre as teses produzidas no recorte temporal pré-estabelecido, a região Sul apresenta uma maior quantidade (07) de teses produzidas, seguida da região Sudeste (06) e da Centro-oeste (4). As regiões Norte e Nordeste apresentaram as menores quantidades de produção em teses nesta década, sendo 1 e 3, respectivamente.

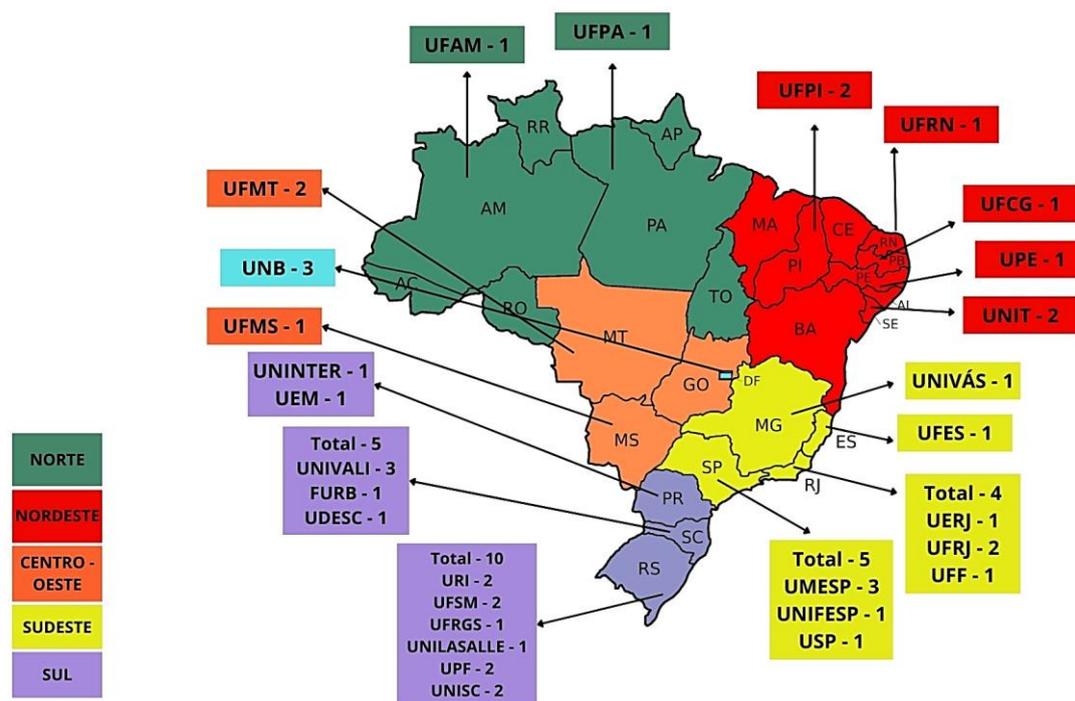
Concernente às dissertações, temos o mesmo cenário em relação às regiões nas quais houve maior produção: Sul (10) e Sudeste (5). Porém, diferentemente do observado nas teses, segue a região Nordeste como a próxima a contabilizar uma maior quantidade de pesquisas de mestrados (04) dentro dos recortes deste EA, e a região Norte apresentando apenas 1 produção ao longo desses dez anos.

No final da Tabela 1, apresentamos o total de obras produzidas em teses e dissertações por região, afim de termos uma visão mais ampla quanto ao quantitativo das produções acadêmicas nas distintas regiões do país, levando em conta tanto teses quanto dissertações. Dessa forma, podemos enxergar que no total das 43 produções selecionadas, a distribuição nas distintas regiões é díspar, ao longo dos anos de 2013 a 2022.

Assim notamos, ao visualizar a última linha da Tabela 1, que do total de teses e dissertações, uma menor quantidade foi produzida na região Norte (2), seguida da região Centro-oeste (6) e da Nordeste (7), enquanto a maior quantidade das produções vem das regiões Sudeste (11) e Sul (17).

Ainda, elaboramos a figura 2 a seguir, para melhor visualizarmos o total de obras, entre teses e dissertações, distribuídas no mapa brasileiro, em que podemos observar as produções e as instituições nas quais foram produzidas. Nas distintas regiões, organizadas em cores comuns, é possível ver quantas obras foram produzidas e em quais Universidades em cada estado do país, não havendo informações correspondentes aos estados em que não houve produção que contemplasse a temática e os demais recortes estabelecidos para este EA - ou que tenham sido publicadas sem autorização de divulgação por parte do/a autor/a - ao longo desses dez anos.

Figura 2 – Distribuição das produções por região, estado e instituições.



Fonte: Elaborado pela autora.

Reiteramos que assim podemos observar que a produção acadêmica ocorre de forma díspar dentre as regiões do Brasil, havendo uma maior quantidade de produções nas regiões Sul e Sudeste, respectivamente. Dentro do recorte temporal estabelecido, as 43 obras selecionadas neste EA apresentam maior produção nessas regiões, reforçando sua hegemonia em relação a produção de conhecimento em educação no país. Gatti (2002) aponta que no início da década de 1980, os programas de pós-graduação vinham se estabelecendo nas Universidades em todas as regiões do país, exceto na região Norte, que àquela altura contava somente com os cursos de especialização.

A autora afirma que as produções de pesquisas em educação no Brasil, datam do final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, que no ano de sua criação chamava-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Gatti, 2002).

Mais de trinta anos após a criação do INEP, são implantados efetivamente os programas de pós-graduação em educação no país, sendo a região Sudeste a primeira a ter estes cursos instalados e a região Sul a que tinha maior quantidade de docentes doutores nos programas de pós-graduação (Gatti, 2002).

Esses apontamentos são importantes para refletirmos também sobre as pesquisas nos programas de mestrado e doutorado na atualidade, pois apesar de já termos tais programas em

todas as regiões do país, as regiões Sul e Sudeste continuam apresentando certa hegemonia na produção científica em educação. A figura 3, a baixo, demonstra em percentual essa distribuição do total de teses e dissertações deste EA, nas regiões brasileiras.

Figura 3 – Gráfico do percentual de produções por região.



Fonte: Elaborado pela autora.

Bortolozzi e Gremski (2004) apontam a existência de intensas assimetrias nos programas de pós-graduação das distintas regiões do país, em que há maiores investimentos nos locais de grande concentração do poder econômico e político. O acesso em si, aos cursos de mestrado e doutorado, apresentam caráter desigual em nosso país, no qual dar continuidade à formação acadêmica acaba sendo uma realidade para poucos, o que se acentua a depender da região brasileira, como vemos no exemplo dado pelos autores:

A análise dos investimentos realizados em pesquisa e pós-graduação, relacionados com a distribuição geográfica da população, possibilita compreender ainda melhor as desigualdades intra-regionais apontadas. Nesse caso, existem situações extremas em vários aspectos, como é o caso da Região Centro-Oeste, onde o Distrito Federal possui 387 doutores por milhão de habitantes, enquanto o Mato Grosso possui 30, o que faz com que o primeiro tenha captado, em 2002, uma média de 2.869 dólares por mil habitantes e o segundo apenas 153 dólares. A mesma situação repete-se quando se analisa a relação do número de programas de pós-graduação para cada milhão de habitantes, onde fica evidenciado, além do grande desequilíbrio entre as regiões, também o desequilíbrio intra-regional. [...] É importante salientar que, na relação dos 12 Estados com os melhores indicadores, tanto no número de doutores como de programas por milhão de habitantes, não aparece Estado algum pertencente à Região Norte, enquanto sete pertencem às Regiões Sul e Sudeste. (Bortolozzi; Gremski, 2004, p. 46-47).

Os autores citados afirmam que as distribuições de investimentos regionais para pesquisa demonstram claras assimetrias, em especial para as regiões Nordeste e Norte, respectivamente, gerando com isso relações de desigualdade quanto a disponibilidade de

recursos necessários para produção científica nessas regiões, a respeito do que os autores elucidam ser o principal motivo dos desequilíbrios observados entre os estados brasileiros no tocante à quantidade de produções do conhecimento nos programas de pós-graduação (Bortolozzi; Gremski, 2004).

O investimento em pesquisa representa não somente o desenvolvimento acadêmico de determinado estado, mas a produção de conhecimento científico para todo o país. Em especial, Gatti (2002) aponta que as pesquisas em educação apresentam contextos múltiplos e diversas compreensões, já que nesse campo – a educação escolar – percorrem questões que vão desde o comportamento humano aos delineamentos sociais, entrelaçando neste meandro problemas relacionados a leis, currículo, formação de professores, métodos, espaços de ensino, relações entre alunos e professores, dentre outros.

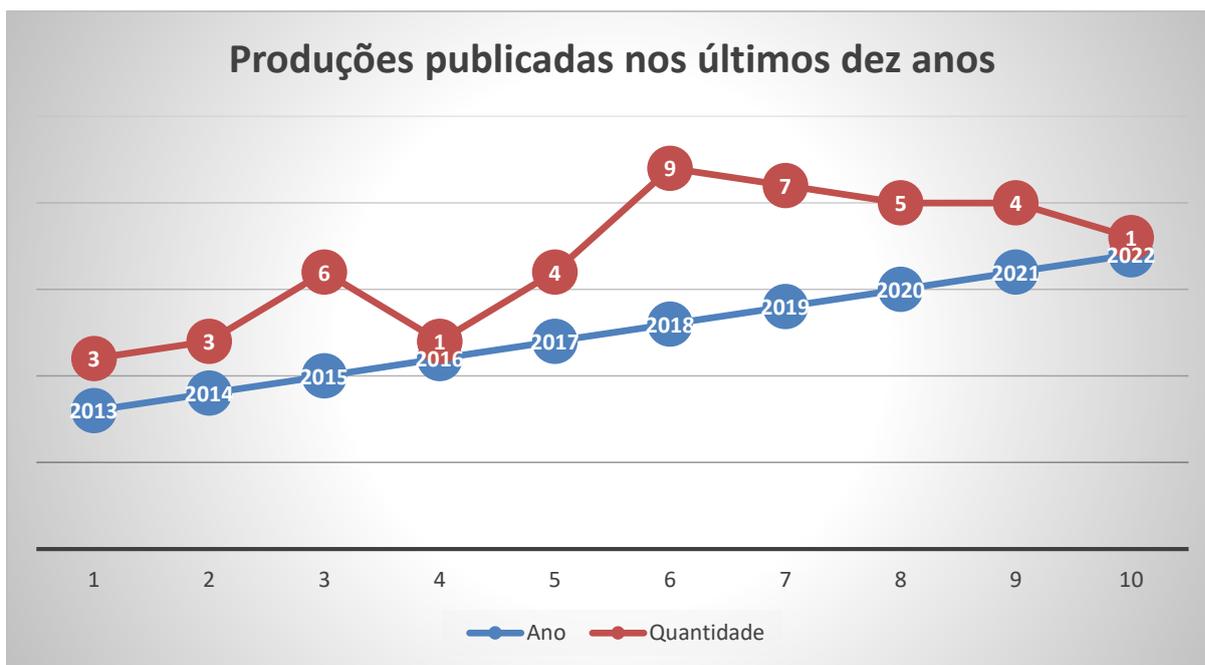
Todas essas questões são intensificadas em um país de tamanho continental como é o Brasil, isso significa que uma pesquisa em educação realizada na região Sudeste, provavelmente não conseguirá trazer expressivos apontamentos para a educação na região Norte. Dentro de uma mesma região temos recortes sociais intensamente distintos, quando ampliamos o olhar, essas diferenças são ainda mais profundas. Por isso, a distribuição regional desigual de recursos financeiros para pesquisa precisa ser problematizada e neste tocante concordamos com Bortolozzi e Gremski quando os autores afirmam que:

É necessário salientar que o aporte de recursos não pode e nem deve ter, como único objetivo, apenas desenvolver uma determinada instituição, mas, pelo seu crescimento em qualidade na pesquisa e na formação de recursos humanos, torná-la um instrumento para o desenvolvimento sustentado do Estado, da região e do País. (Bortolozzi; Gremski, 2004, p. 36).

É através do comprometimento das políticas públicas nacionais que podemos enxergar a valorização e o reconhecimento da importância da pesquisa científica e dos programas de pós-graduação para o país, o que influencia no desenvolvimento da educação escolar como um todo, desde os anos iniciais. Neste tocante, podemos afirmar que há a necessidade ainda de equiparar a distribuição dos investimentos regionais em programas de pós-graduação em educação no Brasil.

Ainda, no recorte temporal estabelecido para este EA, temos a delimitação de 2013 a 2022, em que a maior quantidade de produções publicadas no Catálogo de teses e dissertações da CAPES é registrada no ano de 2018 (09), como podemos observar na figura 4 a baixo:

Figura 4 – Gráfico do total de produções de 2013 a 2022.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico nos mostra ainda que nos anos de 2016 e 2022, temos apenas uma produção que aborda a temática por nós delimitada, em cada ano. Nossas análises apontam que esses números são também um reflexo do investimento em pesquisa científica em educação no Brasil, que em meio a constantes cortes como por exemplo, em bolsas de incentivo à pesquisa, acaba desestimulando a pesquisa científica no país.

Dados do investimento de bolsas de estudo em pós-graduação pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, demonstram que a partir do ano de 2016 tivemos uma queda na concessão de bolsas pelo órgão, tendo a partir de 2021 o menor investimento dos últimos dez anos – de 2012 a 2021 –. O mesmo vemos com relação às bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – que têm queda a partir do ano de 2013 e permanece em ritmo de queda de 2018 para frente, havendo aumento na concessão e nos valores das bolsas de mestrado e doutorado mais recentemente no ano de 2023 (Brasil, 2023).

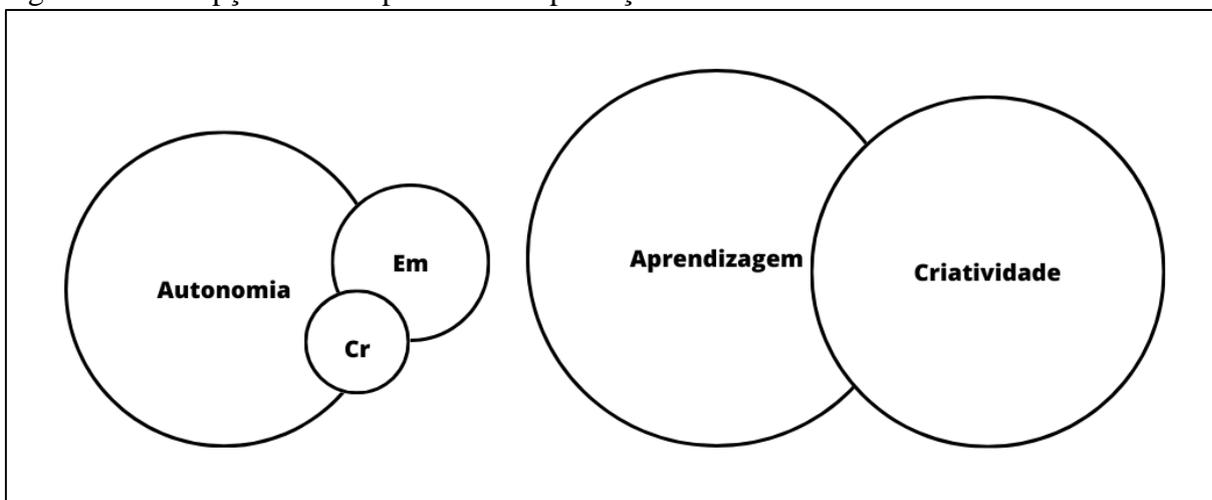
O processo de formação de pesquisadores exige tempo e dedicação exclusiva, por isso as bolsas de pesquisa funcionam como fomentos indispensáveis para a qualidade na formação de mestres e doutores. Os reflexos das reduções das quantidades de bolsas tanto em valores quanto em concessão, demonstram que todas as organizações de produções científicas são colocadas em risco no país, já que mesmo um curto período sem investimentos pode descontinuar pesquisas em andamento e comprometer o desenvolvimento da produção de conhecimento científico no Brasil.

4.2 Categoria 2 - Concepções de MA abordadas nas teses e dissertações.

Nesta segunda categoria, resgatamos a concepção de MA definida neste estudo, como Metodologias Ativas Emancipatórias, em que o protagonismo estudantil pode funcionar como um caminho para sua autonomia, conforme as perspectivas apresentadas na seção anterior. Nesse contexto, em que os discentes saem da passividade de apenas ouvirem, ocorre o estímulo de um olhar crítico nos estudantes do Ensino Médio, quanto aos conhecimentos que lhes é oferecido e são estabelecidos processos formativos mais dinâmicos, nos quais os estudantes podem exercitar posturas mais autônomas no desenvolvimento de suas aprendizagens (Zatti, 2007).

Nesse sentido, a categoria 2 revelou que existem pelo menos cinco concepções a partir das quais as 43 produções selecionadas abordam Metodologias Ativas em suas pesquisas em teses e dissertações, sendo elas: Autonomia; Emancipação; Crítica; Criatividade e Aprendizagem. Ao discutirem as MA, as produções selecionadas estabelecem seu foco nesses conceitos, sendo que eles não apareceram nas obras de maneira isolada, mas sim conforme esquematizado na figura 5:

Figura 5 – Concepções de MA presentes nas produções selecionadas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura esquemática, as expressões Emancipação e Crítica, foram representadas por suas letras iniciais. Portanto, podemos observar que há pesquisas que focam suas perspectivas em Autonomia, Emancipação, representada no círculo por Em, e Crítica, representada por Cr. E há também pesquisas que, ao discutirem MA, focam na Aprendizagem e Criatividade e esses temas tendem a aparecer juntos, conforme representado na imagem, assim como os três primeiros.

A diferença nos tamanhos dos círculos da figura 5 não é por acaso, mas foi esquematizado dessa forma para representar a ocorrência das cinco temáticas nas 43 produções. Logo, percebemos que uma maior quantidade de trabalhos aborda sobre Aprendizagem e Criatividade, sendo esta primeira a mais expressiva dentre as abordagens. Seguindo, os conceitos de Autonomia e Emancipação são os mais recorrentes após esses primeiros, sendo a Autonomia mais abordada e havendo uma menor quantidade de obras focadas na Crítica acompanhando essas duas outras.

A próxima Tabela apresenta a maneira como estão distribuídas as cinco concepções nas 43 teses e dissertações, com a quantidade de produções e quais exposições são mais predominantes:

Tabela 2 – Distribuição das concepções de MA nas teses e dissertações.

Autonomia, Emancipação e Crítica		Criatividade e Aprendizagem	
Teses	7	Teses	14
Dissertações	9	Dissertações	13
TOTAL	16	TOTAL	27
Percentual	37,2%	Percentual	62,8%

Fonte: Elaborado pela autora.

Reiteramos que as cinco concepções não aparecem de forma isolada, mas em determinada medida, todas as 43 publicações apresentam as cinco expressões, de uma maneira geral. Porém, elas tendem a focar mais ou menos em algumas, dessa forma organizamos a partir das concepções que se sobressaem, sendo 27 produções mais voltadas para as discussões quanto a Aprendizagem e Criatividade e 16 obras que abordam mais sobre autonomia, emancipação e crítica.

Ainda, nossas análises apontam que essas cinco perspectivas aparecem associadas a outros termos que foram recorrentes nas 43 obras selecionadas e que estão presentes e associadas a mais de uma das expressões, demonstrando que tais concepções e as temáticas que as circundam por vezes se entrelaçam, sendo por tanto, relacionadas entre si. Organizamos, no Figura 6, tais expressões referentes às cinco concepções presentes em nossos dados, em forma de nuvens de palavras:

Figura 6 – Expressões que acompanham as concepções de MA.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das expressões registradas na figura 6, é possível observamos que as obras que evidenciam mais Autonomia, Emancipação e Crítica, trabalham conceitos como Cooperação, Cultura e Percepções dos Estudantes, por exemplo. Essas abordagens se aproximam do que conceituamos como MAE, já que ao discutirem MA, essas obras focam na autonomia dos estudantes e na formação discente pautada em escolhas e reflexões, como podemos acompanhar no quadro acima.

Nossas análises apontam que as obras selecionadas de 2013 a 2022 têm abordado as MA enquanto caminhos para Autonomia, Emancipação e Crítica estudantil, em consonância à perspectiva delineada neste trabalho quando apresentamos os elementos constituintes das Metodologias Ativas Emancipatórias. Portanto, apesar de serem numericamente a minoria dentre o total de trabalhos coletados neste EA, é possível observamos que as 16 obras que abordam temas como Reflexão, Cultura, Comprometimento e Autoconhecimento, focam na Autonomia, Emancipação e Crítica ao discutirem MA, corroborando com a concepção exposta neste trabalho e respondendo a uma de nossas questões de investigação, a saber: as teses e dissertações articulam as MA ao currículo do ensino médio, com o foco na autonomia discente?

Respondendo, é possível observarmos que, dentre as 43 teses e dissertações coletadas, 16 abordam MA no ensino médio, articulando à autonomia diretamente ou a conceitos relacionados. Mota e Rosa (2018) consideram que a autonomia e o desenvolvimento de pensamentos críticos são habilidades essenciais para se discutir quando nos referimos às MA, já que ambientes de ensino que mantêm os estudantes na passividade, não dão conta de alcançar os processos orgânicos que podem

levar o aprendiz a reflexão crítica e autônoma do que está aprendendo (Mota; Rosa, 2018).

As autoras apontam serem crescentes as quantidades de estudos na educação que buscam investigar se ainda são eficientes para aprendizagem significativa os métodos passivos de ensino. Podemos enxergar esse crescimento em nossos dados, pois mesmo as obras que discutem MA por meio de óticas mais voltados para Aprendizagem e Criatividade, o fazem apresentando conceitos relacionados à autonomia também.

A diferença expressiva está no fato de que tais obras, ao apresentarem o conceito de autonomia, abordam a partir da aprendizagem, adotando termos como Autonomia para aprender, como podemos ver no quadro 4. Nessas 27 obras, vemos conceitos de autonomia que se diferem das outras 16, sendo mais voltados para o aprender a aprender, uma definição que relaciona a responsabilidade dos discentes, seu engajamento nos estudos e o sucesso escolar.

Por fim, observamos ainda que as obras que mais focaram na Aprendizagem, traziam como parte de suas discussões a formação de professores, já que nessas obras, as MA foram frequentemente abordadas por meio da adoção de um método pré-definido, sendo necessário o domínio dos professores sobre os passos e partes constituintes deste determinado método, havendo certa dificuldade em segui-lo se não tiver a formação específica para tal.

Morán (2015) expõe a importância da formação de professores para a adoção de métodos ativos de ensino, mas também elucida que os tempos e os espaços escolares precisariam ser repensados para promoverem o protagonismo estudantil. Nesse sentido, o autor aponta que as intensas mudanças ao acesso à informações têm permitido que os estudantes, especialmente no Ensino Médio, adquiram conhecimentos diversos e de forma rápida. Não é que a escola tem deixado de ser espaço para aprender o conhecimento elaborado, mas os modelos mais tradicionais de ensinar esse saber já não fazem tanto sentido na sociedade atual como faziam em tempos passados, como aponta o autor:

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada. (Morán, 2015, p. 16).

Nesse sentido, a formação de professores é de fato essencial, já que muitos desses profissionais estão atuando em salas de aula inseridos em contextos totalmente diferentes dos quais foram formados, tanto na educação básica quanto em nível superior, não tendo em muitos casos, a formação necessária para compreender esse mundo tecnológico e tão veloz no qual a educação se dá atualmente.

Acessar essa tecnologia e poder utilizá-la a seu favor é um movimento necessário para

promover espaços mais dinâmicos de ensino e aprendizagem e trazer os estudantes para o protagonismo, daí a importância da formação apropriada para tal. Contudo, reiteramos o que é considerado por Morán (2015): os professores sozinhos acabam encontrando dificuldades em promover modelos de ensino mais ativos, sem uma rede de apoio nos espaços escolares que repensem a estrutura de ensino da escola como um todo.

Portanto, nossas análises apontam que 62,8% das obras coletadas discutem os métodos ativos a partir de perspectivas voltadas para a aprendizagem e a criatividade dos estudantes, havendo na discussão dessas concepções, conceitos bastante focados na responsabilidade dos estudantes, o desenvolvimento de competências, engajamento, motivação e colaboração para aprender, assim como há também a discussão sobre a formação de professores, estratégias didáticas e superação da sala de aula. Ainda, nessas obras que mais focam na Aprendizagem e Criatividade, a autonomia estudantil aparece como sinônimo de capacidade de aprender sozinho ou de aprender a aprender, sendo adotados termos como Autonomia para aprender.

Já em 37,2% das obras analisadas, em que as concepções que prevalecem são Autonomia, Emancipação e Crítica quando se discute MA, foi possível observar que os conceitos mais presentes são o da reflexão, aprendizagem para transformação, cultura, percepção dos estudantes, entre outros. Essas temáticas, ao se aproximarem das discussões sobre autonomia para formação crítica e emancipatória dos estudantes, coadunam com as definições quanto ao conceito de MAE expostas neste trabalho, o que nos aponta que as MA têm sido pesquisadas no Ensino Médio como caminhos para formação humana emancipatória.

4.3 Categoria 3 - Tipos de MA identificadas nas teses e dissertações.

Após as análises realizadas quanto às concepções de metodologias ativas, surge a terceira categoria que trata dos tipos de MA identificadas nas obras selecionadas. Para tanto, salientamos o que foi exposto anteriormente em nossos escritos: temos como percepção, na construção deste trabalho, que as metodologias ativas não devem se limitar tão somente à métodos engessados e prontos, que apresentam um passo-a-passo, como uma receita de bolo.

Corroboramos com a máxima de Morán (2015) ao afirmar que todo processo de ensino e aprendizagem pode ser ativo, desde que traga o estudante para o protagonismo. Essa concepção compõe nossas lentes teóricas e atravessam as ações realizadas nesta pesquisa, desde a coleta e seleção das teses e dissertações no catálogo da CAPES.

Por isso, não nos preocupamos anteriormente em definir e caracterizar uma lista dos tipos de metodologias ativas neste trabalho pois, ao selecionar as obras, consideramos tanto

aquelas que traziam de forma mais exposta o tipo específico de MA adotada, quanto as que se referiam à adoção de processos de ensino ativos ao currículo do ensino médio, mesmo sem demarcar um método em particular.

Dessa maneira, nesta categoria teremos a oportunidade de expor algumas MA utilizadas nas obras, de forma mais demarcada e caracterizando os métodos em questão, assim como de descrever metodologias outras que também se caracterizaram como ativas, por promover o protagonismo estudantil, conforme os preceitos de Morán (2015). Com isso, conseguiremos também analisar se as teses e dissertações, ao abordarem MA e currículo do ensino médio, vêm pesquisando metodologias ativas de forma mais engessada aos métodos já existentes ou de maneira mais livre, considerando formas outras de ensinar e aprender ativamente.

A partir disso, foi possível observarmos dentre as 43 obras analisadas, a seguinte disposição no que concerne aos tipos de MA presentes nas teses e dissertações:

Quadro 4 – Tipos de MA presentes nas obras.

Tipos de Metodologias Ativas identificadas nas Teses	Quantidade	Tipos de Metodologias Identificadas nas Dissertações	Quantidade
Uso de tecnologias digitais	5	Gameificação/Jogos educativos	7
Gameificação/Jogos educativos	3	Ensino híbrido	5
ABP/ Aprendizagem Baseada em Problema	3	Agir comunicativo	2
Aprendizagem Baseada em Projeto	3	Aprendizagem Baseada em projeto	2
Ensino baseado na interação	3	Instrução por pares	1
Ensino baseado em investigação	2	Sala de aula invertida	1
		ABP/ Aprendizagem Baseada em Problema	1
		Uso de tecnologias digitais	1
Ensino híbrido	2	Aprender a aprender	1
		Fruição literária	1
TOTAL:	21	TOTAL:	22
Total de Teses e Dissertações: 43			

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observarmos que entre as obras selecionadas, 7 dissertações e 3 teses adotaram a Gameficação em suas pesquisas, sendo esse o tipo de MA mais frequente dentre nossos dados. A gameficação, que também apareceu sendo chamada de jogos educativos em algumas obras, é uma MA que busca trazer para os contextos de ensino e aprendizagem, os elementos que constituem o ato de jogar, como por exemplo os pensamentos que envolvem habilidades relacionadas à criação de estratégias e à motivação (Azevedo, 2012).

Assim, nas teses e dissertações analisadas, ao ser associada ao currículo do ensino médio, a gameficação aparece frequentemente relacionada ao uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (Alves, 2015; Nascimento, 2016; Rezende, 2018; Vicentini, 2019) e ao estímulo da motivação e do engajamento dos estudantes (Peres, 2017; Silva, 2017; Cruz, 2018; Simao, 2018; Zayas, 2019; Souza, 2020), apresentando como resultados nas pesquisas analisadas, um maior envolvimento dos estudantes com as aulas em que a metodologia foi adotada, assim como a efetiva apropriação dos conhecimentos ensinados.

Para Azevedo (2012), a gameficação tem em turmas de ensino médio, um grande público para sua utilização, por serem estudantes que, em geral, trazem consigo aproximações com o mundo dos games e com as habilidades que se pode desenvolver através dessas experiências. Além disso, pode funcionar também como caminho estratégico para alcançar estudantes que cada vez mais estão inseridos nos contextos das tecnologias digitais e apresentam desinteresse por modelos mais passivos de ensino e aprendizagem.

Outro modelo de ensino ativo frequente dentre nossos dados, foi o uso de tecnologias digitais, que possui grande ligação à gameficação, na medida que as tecnologias digitais podem ser abordadas por meio dos jogos utilizados nas aulas. Das produções analisadas, 5 teses e 1 dissertação aplicaram como metodologia ativa a utilização de tecnologias digitais. Foi possível analisarmos nesses estudos, a adoção de elementos que fazem parte do dia-a-dia dos estudantes do ensino médio, como as redes sociais (Martins, 2019), aplicativos (Junior, 2020) e o uso de *software* que auxilia na elaboração de atividades (Oliveira, 2015) e ainda para criar atividades voltadas aos estudantes cegos (Placa, 2020).

Outra MA que também relaciona o uso das tecnologias digitais à educação, é o Ensino híbrido, que apareceu em 7 obras analisadas. Esta MA mescla elementos do ambiente presencial com o virtual, sobre sua utilização, Bacich (2015) afirma:

[...] ações eficientes de personalização do ensino e da aprendizagem, integradas ao uso de tecnologias digitais, oferecem ao estudante oportunidade de mover-se, gradativamente, para o papel de protagonista no processo de construção de conhecimento, a promoção da autonomia e da responsabilidade do estudante são os aspectos mais importantes do ensino híbrido. [...] As tecnologias digitais podem

ampliar esses espaços, possibilitando vivências compartilhadas que são enriquecidas quando o espaço é organizado e adaptado com o intuito de atender às necessidades de seus alunos. (Bacich, 2015, p. 100-101).

A respeito das 7 produções que se debruçaram sobre o Ensino híbrido em suas pesquisas, observamos que esta MA aparece relacionada à sala de aula invertida na obra de Richter (2020), sendo essa outra MA que apareceu em apenas 1 obra, mas que também pode unir o ambiente presencial da sala de aula ao online. Já na obra de Silva (2019), o ensino híbrido foi abordado por meio da utilização de aplicativos educativos dentro da sala de aula, como ferramenta pedagógica na disciplina de língua portuguesa.

Ainda, foi possível identificarmos o ensino híbrido associado ao *maker*, no trabalho de Gauer (2021), sendo esta uma MA que faz referência a sua tradução literal do inglês para o português: criador ou criadora. Na educação *maker*, os estudantes são estimulados à construção de produtos educacionais, compreender o funcionamento de determinado objeto ou até mesmo poder realizar seu conserto, como explicam Raabe e Gomes (2018):

As atividades maker geralmente estão associadas a construção de objetos com uso de tecnologia. As atividades possuem propósitos diversos que incluem o uso de equipamentos de fabricação digital como Impressoras 3d, cortadoras laser e também kits de robótica, programação, costura, marcenaria e outras técnicas. O Maker aborda a tecnologia para possibilitar que os estudantes se apropriem das técnicas que o permitam se tornar produtor de tecnologia e não apenas consumidor. (Raabe; Gomes, 2018, p. 7).

Outras duas MA que também identificamos através de nossas análises, foram Aprendizagem Baseada em Projetos (5) e Aprendizagem Baseada em Problema (4). A primeira apareceu intimamente relacionada ao exercício de temáticas que atravessam a organização disciplinar do currículo do ensino médio, como na obra de Cruz (2018), em que se buscou abordar temas como amizade, coragem, honestidade e justiça, por meio dos estudos de Shakespeare junto aos estudantes. Nas produções de Correa (2018), Filipak (2018) e Castro (2017) as pesquisas também ultrapassaram a organização em disciplinas, abordando a aprendizagem baseada em projetos por meio de oficinas, projetos de robótica ou unindo pelo menos duas áreas disciplinares do currículo do ensino médio.

Na segunda - aprendizagem baseada em problema -, observamos essa mesma dinâmica na superação da organização disciplinar do currículo e foi possível notar também que essas duas MA aparecem comumente associadas, sendo inclusive abordadas como sinônimos em algumas obras. Souza e Dourado (2015), no entanto, afirmam existir especificidades no ABP, ao elucidarem que essa MA “tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a

aquisição e integração de novos conhecimentos. [...] Nesse processo, os problemas são um estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades de resolução.” (Souza; Dourado, 2015, p. 184).

Outra MA com uma dinâmica de aprendizagem que também busca aproximar os estudantes da cultura científica⁷, é o ensino baseado na investigação, que apareceu em 2 obras analisadas. A diferença entre essa e aquela, está no fato de que o ensino baseado na investigação tem como propósito principal não a resolução de um problema, mas o estímulo às ações que estão envolvidas nos processos científicos: observação, experimentação, produção de relatórios, entre outros (Trivelato; Tonidandel, 2015).

As duas obras que se debruçam sobre o ensino baseado na investigação, abordam essa MA a partir de disciplinas específicas do currículo do ensino médio, sendo uma pesquisa na disciplina de biologia (Tonidandel, 2014) e a outra em física (Biazus, 2021).

Além dessas metodologias já apresentadas, temos ainda: ensino baseado na interação (3), instrução por pares (1) e agir comunicativo (2), que apareceram com essas exatas denominações nos trabalhos analisados, mas foi possível identificarmos, por meio de nossas análises, que todas essas 6 obras abordam uma mesma estratégia metodológica de ensino e aprendizagem ao currículo do ensino médio: a interação entre os estudantes para a socialização de conhecimentos, escolares e socioemocionais. As pesquisas de Neto (2014) e de Brito (2013) são a partir da disciplina de Filosofia e apresentam como resultados a reflexão dos estudantes ao interagirem entre si e uma maior autonomia em seus processos comunicativos.

Na dissertação de Neto (2014), a MA adotada em turma de uma Escola Estadual de Porto Alegre, se articula ao currículo do Ensino Médio a partir da disciplina de Filosofia, promovendo a interação entre os sujeitos da pesquisa, uns com os outros, e entre estes e o pesquisador, o qual relata em sua conclusão ter observado atitudes transformadoras e emancipatórias por parte dos discentes, que primeiro realizaram o movimento de autoconhecimento, para depois interagirem com seus pares.

Tais alegações vão ao encontro do que Mota e Rosa (2018) apontam quando afirmam que ao compartilhar momentos de aprendizagens com seus pares, os educandos refletem sobre os elementos que podem favorecer suas próprias experiências e esse movimento provoca mudanças, incentivando a “autonomia, motivação, paciência para aprender e confiança em si

⁷ Uma característica marcante nessas duas metodologias descritas – aprendizagem baseada em problemas e o ensino baseado em investigação -, é que elas buscam aproximar os estudantes não somente dos conhecimentos científicos, mas do fazer científico, valorizando as práticas específicas do mundo das ciências, o que as autoras denominam de cultura científica (Trivelato; Tonidandel, 2015).

mesmo e nos outros, com os quais serão compartilhadas as situações de aprendizagem.”(Mota; Rosa, 2018, p. 264).

Ainda, concordamos que os resultados expressos nessa obra, se alinham à ótica de autonomia discente que discutimos aqui, delineada pelos preceitos de Kant e Freire (Zatti, 2007), já que foi possível a observação de processos de transformação não autoritários, mas motivados por uma autodeterminação, resultante da adoção da MA em questão, ao currículo do ensino médio.

Nas demais obras que investigam tais relações de trocas, foi possível observamos ainda o registro de resultados positivos na interação dos estudantes entre si e destes com seus professores (Luduvico, 2014; Minussi, 2015) e com os objetos de conhecimento em questão (Santos, 2013; Moreira, 2022).

Por fim, temos duas metodologias de ensino que não são explicitamente identificadas como MA: aprender a aprender e fruição literária. Contudo, por meio de nossas análises quanto as duas obras, identificamos que os métodos abordados têm como foco o protagonismo dos estudantes e por isso, adicionamos as dissertações aos nossos dados, seguindo a percepção de MA já elencada por nós anteriormente.

Na produção de Bonfada (2019) a pesquisadora se preocupou em investigar como os estudantes do ensino médio poderiam aprender a aprender, expressão adotada pela autora, partindo da máxima de que os estudantes do ensino médio precisariam aprender a estudar por meio de processos que os trouxesse mais para o protagonismo. Nessa perspectiva, sua pesquisa buscou entender aspectos como a construção do conhecimento, questionando os estudantes sobre quais recursos didáticos utilizados pelos professores favorecem suas aprendizagens.

Além disso, a autora discute em seu trabalho outros elementos que influenciam no aprendizado dos discentes: a sensação de culpa ao não aprender e o fato de os estudantes não enxergarem suas próprias competências e se acharem incapazes, sendo esses fatores que também dificultam a construção da aprendizagem.

Já a obra de Vetter (2019) sobre fruição literária, se preocupa em investigar como a leitura fútil de obras selecionadas no currículo do ensino médio para a disciplina de literatura, podem possibilitar o encontro entre leitores e obras. Trata portanto, da imersão desses estudantes nos textos lidos, experimentando novas possibilidades de sentido, transformando-os e transformando ainda a história lida em história vivida (Barthes, 2010).

Nesse processo, os discentes ocupam o papel principal, sendo referidos pela pesquisadora como leitores viajantes ou leitores inventores, o que ressalta o protagonismo estudantil. Como resultados observados, a autora aponta que a experiência da fruição

proporcionou o desenvolvimento do senso de autonomia e comprometimento nos discentes.

Ao lançarmos o olhar para as MA mobilizadas nas obras selecionadas e para como se dá o desdobramento de cada método, relacionando-se com o arcabouço teórico apresentado nas pesquisas, em consonância aos seus percursos metodológicos, é possível entendermos a articulação dessas MA ao currículo do Ensino Médio, que está implícito no objetivo que se almeja alcançar ao investigar determinada MA, assim como nas problemáticas que os autores e autoras apontam, afim de contextualizar o que os motivou a realizar sua investigação.

Por exemplo, ao apontar que o ensino de matemática está descontextualizado das demais disciplinas da “matriz curricular” (Ritcher, 2020, p. 45), a pesquisadora faz uma relação da matemática curricular ao paradigma da complexidade de Edgar Morin. Ao se aproximar deste campo de discussões, Ritcher (2020) lança mão do pensamento de alguns autores pós críticos para elucidar que o currículo escolar não deveria estar fragmentado, com os conhecimentos sendo trabalhados isoladamente.

Tanto as escolhas teóricas, quanto a escolha em pesquisar o Ensino Híbrido em uma turma de primeiro ano no ensino médio, revelam que esta pesquisadora articula as MA ao currículo do ensino médio com o intuito de se aproximar dos elementos epistêmicos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin e refletir sobre a fragmentação do conhecimento curricular, conforme os apontamentos da própria autora em sua dissertação (Ritcher, 2020).

Outro exemplo que podemos destacar é o que identificamos ao ler a obra de Vicentini (2019), quando a autora afirma que a MA articulada ao currículo do ensino médio em sua pesquisa, demonstrou a necessidade em haver maiores aproximações entre as distintas disciplinas estudadas pelos discentes e em aproximar, também, elementos próprios do mundo dos educandos para o currículo, visando sua autonomia durante as aulas, existindo na MA investigada, tal possibilidade.

A tese de Peres (2017), do mesmo modo traz a compreensão de que a prática pedagógica do ensino de geometria no currículo do ensino médio, está descontextualizada da realidade dos educandos, existindo na MA abordada em sua investigação, mecanismos que possibilitaram a aproximação dos conteúdos aprendidos, dos elementos concretos que os cerca.

Esses olhares corroboram com a afirmação de Bacich (2015) quanto à ocupação do papel de protagonista por parte dos estudantes, em que é possível haver uma ampliação dos espaços e dos momentos de aprendizagem ao serem adotadas ações que pensem o ensino e a aprendizagem associadas a métodos nos quais os educandos desenvolvam atitudes ativas. Conforme a autora, esta personalização dos processos pode promover importantes possibilidades para a autonomia estudantil e para a conexão dos conteúdos curriculares à

realidade do aprendente.

Ainda, Adorno (1995) elucida sobre a importância de haver relações entre o que se ensina nas escolas, com os contextos sociais, para a promoção de uma formação emancipatória, o que fortalece as concepções a cima apresentadas e sustenta as observações dos autores supramencionadas, que observaram por meio de suas pesquisas, como as MA se articulam ao currículo do ensino médio.

Apesar de termos observado alinhamentos teóricos entre as considerações presentes nas obras com as elencadas por nós através dos autores mobilizados, nossas interpretações quanto aos tipos de MA presentes nas teses e dissertações, nos permitiram constatar que existe ainda uma grande tendência em pesquisá-las a partir de métodos já estabelecidos, o que vai de encontro ao pensamento de Morán (2015) sobre todo método ser considerado ativo, desde que traga o educando para o protagonismo.

É preciso problematizarmos este aspecto, pois pesquisar MA preso à formas já bem delineadas, revela a rigidez deste campo do conhecimento quanto ao olhar inovador sobre o que elas podem ser. Pode revelar ainda, uma falta de reflexão sobre possibilidades outras que consigam gerar o protagonismo dos educandos e que talvez já façam parte da vivência dos sujeitos escolares, mas nunca foram vistas como MA.

É o que vemos por exemplo, nas obras de Bonfada (2019) e de Vetter (2019), em que as autoras abordam modelos de ensino livres, que não estão engessados em formatos já previamente definidos, mas que surgiram e foram se moldando à dinâmica das turmas pesquisadas e demonstraram ser eficientes enquanto métodos que promoveram o protagonismo discente.

Dessa forma, estas autoras concordam com o que é considerado por Morán (2015), demonstrando em suas pesquisas que um método de ensino pode ser considerado ativo, desde que desempenhe o objetivo de promover o protagonismo dos aprendentes.

Assim, por meio das análises realizadas através da categoria 3 foi possível, portanto, constatar que as teses e dissertações produzidas entre 2013 e 2022, têm abordado as MA e o currículo do ensino médio a partir de modelos já anteriormente apresentados na literatura, utilizando os métodos ativos já conhecidos e descritos para discutir o protagonismo estudantil.

4.4 Categoria 4 - Concepções de Currículo nas teses e dissertações.

A quarta categoria deste EA, aborda sobre as definições de currículo identificadas nas obras, o que foi interpretado, em nossos movimentos de análise, através dos aparatos teóricos

já expostos nesta dissertação, mas que também exigiu outras leituras sobre o campo do currículo, para melhor realizar as interpretações e inferências nesta categoria.

É importante destacarmos que uma maior quantidade de teses e dissertações selecionadas não discute o currículo como teoria, mas sim apresentam suas reflexões sobre o currículo do ensino médio enquanto instrumento de organização dos processos, documento regulador, espaço de alinhamento de conteúdos escolares, entre outros.

Por isso mesmo, procuraremos nesta Categoria, traçar as aproximações ou distanciamentos das impressões apresentadas pelos autores das obras selecionadas sobre o currículo enquanto documento escolar, com as dos autores mobilizados nesta dissertação, como aparato teórico do currículo enquanto teoria. Com isso, pretendemos fazer as teses e dissertações dialogarem com os autores designados no eixo epistemológico desta obra, no que diz respeito ao currículo.

Porém, antes é importante evidenciar que somente uma obra discutiu o currículo enquanto teoria, expressando estar próxima dos preceitos pós-estruturalistas do currículo. A tese de Junior (2020) apresenta uma aprofundada discussão sobre as teorias curriculares e declara se alinhar à concepção pós-estruturalista, afirmando que a MA investigada em sua pesquisa pode “contribuir para quebrar com a rigidez do currículo” (Junior, 2020, p. 21).

Além disso, o autor afirma que o currículo do ensino médio é formado por processos, lançando mão dos preceitos de Lopes e Macedo (2011) para declarar que seu estudo traz a compreensão do currículo enquanto documento aberto para diálogos, que produza racionalidade, representando as subjetividades e culturas, incentivando o protagonismo do educando (Junior, 2020).

À exceção desta obra, todas as demais teses e dissertações apresentam definições de currículo que não se preocupam em expor as teorizações, mas que são pensadas somente a partir da vivência na realidade das escolas, se empenhando em mostrar a maneira como refletem ou passaram a refletir o currículo do ensino médio no percurso de suas pesquisas.

Logo, a partir dessas definições feitas pelos autores e autoras das obras, associaremos seus olhares aos preceitos de alguns autores das teorizações do currículo, levando em conta o que registramos de Manfredi (1993) ao considerar que mesmo não havendo, no discurso, indícios de aproximação a uma determinada teoria, todas as escolhas tomadas sempre estarão imbuídas de alguma perspectiva teórica de educação e de currículo, ainda que de forma irrefletida.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir o Quadro 5, no qual organizamos as definições mais frequentes sobre o que é currículo, presentes nas 43 produções:

Quadro 5 – Definições de currículo presentes nas obras.

Definição de currículo	Teses	Dissertações	TOTAL
Grade curricular; currículo rígido, engessado.	3	7	10
Estrutura curricular; currículo precisa alcançar múltiplos aspectos.	3	4	7
Currículo fragmentado; currículo enquanto instrumento que necessita de integração e/ou contextualização.	3	4	7
Currículo em rede; currículo singular, dinâmico; currículo redesenhado, flexível.	4	5	9
Currículo como lei; documentos legais	2	2	4
Componentes curriculares; currículo limitado a organização das disciplinas; currículo é conteúdo	4	0	4
Currículo vivido	2	0	2
Total:	21	22	43

Fonte: Elaborado pela autora.

As definições registradas no quadro a cima, são somente sobre aquilo que os/as autores/as enxergam enquanto currículo ou sobre o que acham que o currículo é e o que acreditam que deveria ser. Isso acontece, porque algumas obras definiram o que é currículo e o que ele deveria ser a partir de suas percepções, enquanto outras apenas apresentaram suas perspectivas sobre o que o currículo é, sem demonstrar uma reflexão mais profunda ou crítica a este respeito.

Isso se deu de forma frequente nas 10 teses e dissertações que definiram currículo enquanto grade curricular. Em algumas obras, identificamos a adoção da expressão para se referir ao currículo, sem problematizar a ideia que a mesma carrega, já outras trouxeram o termo em tom crítico, para expressar que o currículo rígido e pré-estabelecido no modelo tradicional, não proporciona a dinamicidade necessária para promover situações de ensino preocupadas com a centralidade estudantil.

A crítica tem como base o fato de que o uso desta expressão traz consigo modelos curriculares gradeados, remetendo formatos tecnicistas resistentes, tanto no que diz respeito a estrutura, quanto a estagnação ao longo dos anos (Zabala, 1998).

O currículo enquanto grade está engessado, prendendo os saberes em celas específicas

e separadas, sem comunicação com o mundo no qual os educandos vivem, sem qualquer nível de integração. Assumir tal termo referindo-se ao currículo, pode expor afinidade com estes olhares sobre a educação e sobre o mundo, ainda que seja uma assunção desinformada. Não há pouco tempo, o campo teórico vem apontando ser mais adequada a utilização da expressão matriz curricular em detrimento da grade (Sacristán; Gomez, 1998).

Concordamos com os autores citados ainda, ao afirmarem que as escolas não são prisões, mas sim espaços para a ocorrência de ações que precisam estar conectadas e dentre as quais deve haver coerência, representando uma totalidade, sendo esse um dos papéis do currículo (Sacristán; Gomez, 1998).

Por isso, a matriz curricular impulsiona possibilidades para a construção da autonomia dos educandos, por estar baseada no desenvolvimento de dimensões distintas do saber, como por exemplo aquilo que Zabala (1998) nos esclarece enquanto saberes factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais⁸.

É nesse caminho de reflexão que estão as 7 obras – sendo 3 teses e 4 dissertações – que definiram currículo enquanto estrutura que necessita abarcar múltiplas dimensões. Ao apresentarem tal perspectiva sobre currículo, os/as autores destas teses e dissertações expõem ter identificado o currículo do ensino médio, nos contextos de suas pesquisas, como um instrumento preocupado com elementos específicos e isolados, não havendo por exemplo, atenção ao incentivo do pensamento crítico e criativo dos educandos, como considera Fonseca (2019).

Nesse sentido, conforme os/as autores/as destas 7 obras, é preciso que os currículos do ensino médio estejam mais atentos aos múltiplos aspectos que cercam a vida dos educandos, para organizar experiências que promovam o exercício de sua criticidade e criatividade, ao aprenderem. Conforme os trabalhos analisados, esse currículo precisaria funcionar como uma estrutura bem articulada, considerando constituintes variados da vida escolar e cotidiana dos estudantes, pensando não só no conteúdo a ser estudado, mas de que formas essas ações podem ocorrer.

Tais considerações coadunam com o pensamento de Arroyo (2013) quanto às disputas dos sujeitos escolares por espaços de afirmação de suas experiências no território do conhecimento. Apesar de nas 7 obras que definem o currículo como estrutura, não haver

⁸ Na visão de Zabala (1998), a formação estudantil não deve ser compartimentalizada, mas precisa alcançar estes distintos níveis ou dimensões do saber. Os saberes factuais e os conceituais, dizem respeito àquilo que se deve aprender, o conteúdo em si; os procedimentais fazem referência à maneira de agir dos aprendentes, sua conduta em determinadas situações e os atitudinais são sobre a aprendizagem de atitudes pertinentes que devem ser levadas para a vida cidadã.

discussões mais aprofundadas sobre descontextualização e fragmentação curricular, elas se aproximam da visão do autor citado por considerarem que “os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação.” (Arroyo, 2013, p. 115).

Mais estabelecidas nessa compreensão, estão as 7 pesquisas que definem o currículo do ensino médio como fragmentado, necessitando de integração e contextualização. Estes trabalhos concordam também com as considerações de Arroyo (2013), especialmente quando o autor afirma:

Podemos constatar uma tendência: os desenhos curriculares avançaram na incorporação dos saberes científicos, tecnológicos. Há maior densidade de conhecimentos, exige-se maior domínio de noções, concepções, teorias, leis. Entretanto, esses avanços vêm significando menor densidade de experiências sociais nos currículos [...]. Constatamos que essa densidade teórica padece de um vazio por não ter avançado tanto no reconhecimento da base de todo saber, a experiência social. (Arroyo, 2013, p. 118).

As palavras de Arroyo (2013) sustentam o que notamos nas considerações dos/as autores/as destas obras, por afirmarem que o currículo se distancia dos elementos próprios do mundo dos estudantes do ensino médio, como aponta Vicentini (2019) em sua dissertação, e que está desconectado das realidades dos mesmos, o que dificulta a aprendizagem, conforme Peres (2017) afirma em sua tese.

Ainda, Souza (2020) aponta que o currículo deve estar atento aos movimentos sociais e precisa ser um instrumento dinâmico para dar conta da dinamicidade da vida na qual o alunado está inserido. É somente ao abrir possibilidades para as experiências sociais, que o currículo pode funcionar como um instrumento mais inteiro, no qual estes elementos que disputam por espaço de afirmação, passam a ser reconhecidos como parte formadora dos conhecimentos (Arroyo, 2013).

Outra perspectiva de currículo que identificamos por meio de nossas análises, foi o que denominamos de currículo em rede. Este, conforme os/as autores/as, representa um modelo curricular fruto de uma construção única, processual e dinâmica. As 9 obras que apresentaram esta definição, defenderam que o currículo do ensino médio deveria ser desenhado ou redesenhado por sujeitos que diretamente vivenciam os processos escolares, mais especificamente, os/as professores/as.

Silva (2018), em sua dissertação, considera que os estudantes do ensino médio também precisariam ter suas identidades estampadas nos currículos, para um desenvolvimento mais dinâmico e flexível. Já Cannata (2017), discorre sobre um currículo redesenhado por professores/as, para aprendentes.

Esta última autora, traz em sua dissertação, a importância do papel docente na elaboração curricular e afirma que os/as professores deveriam ter mais liberdade para adotar modelos híbridos de ensino, sendo esta definição dada pela autora, para referir-se a modelos em que não se emprega apenas métodos tradicionais.

Freire (2020) nos aponta a importância do professor em várias dimensões e como seu papel é fundamental na elaboração dos processos de aprendizagem, do qual precisa tomar ciência, para refletir sua influência neste redesenhar do currículo. Nesse sentido, as 9 teses e dissertações que trazem tal definição, têm em comum a discussão da formação de professores como uma parte expressiva de suas escritas.

Ainda dentro desta definição, há autores que apontam para a impossibilidade da adoção de MA sem haver um redesenho do currículo, como afirma Rezende (2018). Concordando com o mesmo, Santos (2013) observa que um currículo não pensado para as singularidades do público do ensino médio, não possui espaços para o exercício da criatividade e da inovação.

Logo, interpretamos a partir de nossas análises, que o currículo em rede representa a flexibilidade e a necessidade de tornar as vivências mais singulares, para darem conta dos processos de ensino e aprendizagem que não estão aprisionados, abrindo espaços para formas mais dinâmicas de ensinar e aprender, como por meio das MA.

A próxima definição apresentada em nosso quadro 5, é do currículo enquanto documento legal. Identificamos que 2 teses e 2 dissertações apresentam suas discussões sobre currículo, apresentando e descrevendo os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como a síntese do que é documento curricular.

Essas 4 obras trazem documentos como a LDB e a BNCC e a partir deles, discutem os parâmetros curriculares para o ensino médio, não apresentando outras definições ou conceitos mais aprofundados sobre currículo. Por isso mesmo, interpretamos que, para estes/as autores/as, currículo significa lei, documentos legais.

O fato de nessas teses e dissertações não haver análises mais aprofundadas sobre esses documentos, nos fez interpretar que, no entendimento destes/as autores/as, o documento – seja a LDB ou a BNCC - resume o que é currículo. Esse olhar se aproxima de concepções tecnicistas, uma vez que é possível percebermos a compreensão do currículo como um instrumento somente técnico e com funções administrativas (Silva, 1999).

Silva (1999) expõe que, nessa perspectiva tecnicista, o currículo precisa ser questionado e criticado. Isto nos leva a entender que, apresentar os documentos oficiais, sem neles lançar um olhar crítico e problematizador, é admitir uma falta de preocupação com a repercussão dessas leis para a educação brasileira, que desempenham papéis ideológicos, de

controle e dominação social (Silva,1999).

Portanto, concordamos que encarar o currículo somente como atividade administrativa e burocrática, minimiza sua incumbência social e anula os espaços de discussão e reflexão. Acreditamos que as designações expressas por estas 4 obras, conforme nossas interpretações, olham para o currículo através de sentidos que o definem exatamente como aquilo que precisa ser questionado e criticado, ou seja, os documentos legais.

Nesse mesmo sentido, uma outra definição, identificada apenas em 4 teses, trata o currículo do ensino médio a partir da organização das disciplinas, nos permitindo compreender que, para essas teses, currículo resume-se aos componentes curriculares e aos conteúdos. Concordamos que esta ótica sobre currículo, também está próxima de uma concepção tecnicista e tradicional, uma vez que, ao lançar luz somente para os conteúdos, perde-se a preocupação com as vivências dos educandos e seus interesses (Silva, 1999).

O foco em alguns elementos constituintes do currículo, como o conteúdo, é característica dos movimentos educacionais que marcam o início dos estudos curriculares, nascendo da preocupação em organizar as atividades educacionais e tomando como modelo, naquele contexto, os padrões organizacionais de empresas comerciais e indústrias.

Nesse sentido, debruçando-se sobre questões como: o que as escolas devem ensinar? Quais devem ser as fontes que promovam estes conhecimentos? Os teóricos do início do século XX, mais expressivamente, criam respostas para tais perguntas, levando em conta aquilo que acreditavam ser a finalidade da escolarização: os caminhos profissionais futuros (Silva, 1999).

Ainda é substancial o esforço em responder questões como estas e o currículo precisa atentar-se a essas demandas também. Porém, não muito distante deste mesmo modelo, a atenção mais voltada às ocupações profissionais demonstra tomar espaços cada vez maiores no currículo.

Essa é a interpretação que fazemos ao analisar as 4 teses que definem currículo somente a partir da organização das disciplinas, usando até mesmo o termo “conteúdo” como sinônimo da palavra “currículo”.

Foi possível identificarmos na tese de Oliveira (2015) e de Peres (2017), outras discussões sobre o currículo, como por exemplo, sua descontextualização do mundo estudantil, mas isso é feito através do olhar para a disciplina e o conteúdo, como na tese de Peres (2017), em que a autora afirma que o ensino de geometria está desconectado da realidade dos discentes.

Já as teses de Oliveira (2020) e de Feitosa (2021), prendem-se apenas ao currículo como conteúdo escolar, não havendo outros olhares a não ser quanto a sua função de organização. Foram estes aspectos identificados nas 4 produções, que nos permitiram

interpretar sua perspectiva de currículo.

A última definição, observada somente em 2 teses, trata o currículo como aquilo que é vivido no ambiente escolar. A tese de Guimarães (2013) apresenta as políticas públicas sobre o currículo, mas lança em relação às mesmas, um olhar crítico e afirma haver uma fenda entre este currículo elaborado em documentos legais e o currículo vivido nas escolas.

O mesmo aponta Martins (2020), considerando que currículo é tudo aquilo que os sujeitos escolares vivem no universo educacional, e nesse espaço-tempo de dimensões múltiplas, o saber se dá para além do que é planejado em documentos curriculares, conforme o autor.

A respeito desta perspectiva, Elizabeth Macedo (2006) considera que, apesar de haver diferenças entre o que é vivido nas escolas e o que é elaborado no que a autora chama de currículo formal, a maneira como o tema é apresentado, implica questões políticas que precisam ser evidenciadas. A maior problemática, conforme a autora, está no olhar hierárquico que é lançado e gerado sobre o currículo enquanto prescrição e o currículo vivido.

Essa ótica carrega uma concepção de poder linear, que primeiro pensa o currículo a partir das prescrições, gerando dicotomias quanto a sua definição, o que dificulta concebê-lo como território de construção cultural. É preciso, portanto, traçar uma nova definição para o currículo enquanto cultura, ultrapassando essas descrições que se colocam como opostas, que se anulam (Macedo, 2006).

Nessa definição do currículo enquanto espaço de cultura, Macedo (2006) destaca ainda que não é possível a expressão de todas as culturas no cenário curricular. Por isso, ao se referir ao currículo como lugar cultural, a autora não pretende sugerir que seja viável contemplar todas as culturas no currículo ou escolher algumas para integrá-lo. Assim, ao usar o termo, ela reflete sobre a possibilidade de enunciação, ou seja, de legitimação da existência dos sujeitos no espaço curricular.

Assim, consideramos que as 43 teses e dissertações trazem acepções distintas de currículo, mas que apresentam aproximações entre si, a partir do que foi possível agrupá-las em 7 definições diferentes. Nosso esforço, nesta categoria, foi em interpretar as definições presentes nas obras e aproximá-las ou distanciá-las do que tem sido produzido no campo teórico que discute o currículo, havendo diversos aspectos a serem analisados.

A partir disso, foi possível constatar tanto a existência de olhares ainda pouco preocupados com as considerações produzidas pelos teóricos do campo curricular, quanto de obras que trazem perspectivas que se aproximam e coadunam com a visão de determinados autores do campo. Destacamos que mais frequentes, em nossa seleção, foram as abordagens de

conceitos que conseguimos aproximar das designações teóricas, mas que não traziam definições de autores difundidos do campo.

Consideramos, ao fim dessa categoria, que há espaços para mais pesquisas que articulem as MA ao currículo do ensino médio, investindo maiores esforços em discutir o currículo a partir da teoria e em compreender e assumir posicionamentos epistemológicos mais aprofundadas sobre o currículo enquanto instrumento educacional e enquanto campo teórico.

Assim, diante do exposto nas quatro categorias e caminhando para a finalização dessa seção, no quadro a baixo elaboramos uma síntese dos apontamentos realizados através das categorias que emergiram em nossa pesquisa:

Quadro 6 – Síntese dos resultados das categorias

SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS CATEGORIAS	
Categoria 1 - Produção de teses e dissertações por região e ano.	39% do total de teses e dissertações (17) são de instituições que pertencem à região Sul. No recorte temporal estabelecido, a maior quantidade de publicações (09) aconteceu no ano de 2018.
Categoria 2 - Concepções de MA abordadas nas teses e dissertações.	37,2% do total de teses e dissertações (16) abordam as MA a partir de perspectivas mais centradas na autonomia, emancipação e crítica, enquanto 62,8% das obras (27) discutem MA mais focadas na aprendizagem e criatividade.
Categoria 3 - Tipos de MA identificadas nas teses e dissertações.	Do total de 43 obras analisadas, 10 abordam a Gameficação; 7 o Ensino híbrido; 6 o uso de tecnologias digitais; 6 a interação; 5 a aprendizagem baseada em projeto; 4 a aprendizagem baseada em problema (ABP); 2 o ensino baseado em investigação; 1 a sala de aula invertida; 1 aprender a aprender e 1 a fruição literária.
Categoria 4 - Concepções de Currículo nas teses e dissertações.	Dentre as perspectivas de currículo observadas nas produções, 10 trouxeram a definição de Grade Curricular; 7 de Estrutura curricular; 7 criticaram o currículo fragmentado; 9 consideram que o currículo precisa ser redesenhado e singular; 4 encaram currículo somente como lei; 4 apenas como componentes curriculares, disciplinas; e 2 discutem a distância entre o currículo elaborado e o vivido.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apresentados no quadro acima, trazem importantes dados a serem considerados e apontam para a relevância do grande potencial que é o entrelaçamento destes três campos do conhecimento: metodologias ativas, currículo e ensino médio. Assim, a partir dos dados obtidos, serão tecidas as considerações finais na próxima seção, concluindo a nona e última etapa do Estado da Arte que trata da elaboração das conclusões.

Portanto, apontamos a seguir nossas considerações finais a partir destas 4 categorias,

elaboradas por meio dos movimentos realizados através do andar desta pesquisa, quanto à tríade teórica que compõe este estudo: Currículo, Ensino Médio e Metodologias Ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa, ressaltamos que o entrelaçamento destes três campos do conhecimento - metodologias ativas, currículo e ensino médio - apresentam importantes apontamentos quanto aos movimentos no campo mais amplo da educação básica, no qual a discussão acadêmica acerca da temática mencionada ressaltou aos nossos olhares investigativos quatro categorias quanto à dinâmica das publicações nas cinco regiões brasileiras, no recorte temporal de 2013 a 2022; quanto às concepções de MA adotadas nos trabalhos, quanto aos tipos de MA presentes nas teses e dissertações analisadas e sobre as concepções de currículo expressas nas obras.

Do caminho que percorremos até aqui concluimos, portanto, que as pesquisas selecionadas para análise demonstram que o conhecimento produzido sobre MA e currículo do ensino médio, apresenta variadas concepções quanto aos métodos ativos que foram abordados partindo de perspectivas como autonomia, emancipação, crítica, aprendizagem e criatividade. Além disso, as quantidades assimétricas de publicações ao longo dos dez anos delimitados e nas diferentes regiões do país nos permitiram problematizar a distribuição de investimentos públicos nos programas de pós-graduação e a disponibilidade de bolsas de estudos aos pesquisadores da área educacional brasileira.

Ainda, foi possível notarmos que as MA, nas obras analisadas, vêm sendo abordadas a partir de metodologias já descritas na literatura, o que nos permitiu refletir sobre um aparente engessamento presente em torno da discussão sobre elas. Consideramos que qualquer método de ensino que traga os estudantes para o protagonismo é ativo, o que vai de encontro ao identificado nas obras que travaram a discussão sobre protagonismo estudantil e autonomia, assentando-se em métodos que possuem um passo-a-passo já descrito.

Quanto as discussões no que se refere ao currículo, foi possível identificarmos, dentre as produções, algumas perspectivas distintas, que abordaram o currículo do ensino médio a partir das aceções sobre o que acreditam ser o currículo ou sobre o que gostariam que ele fosse. Dessa forma, analisamos tanto óticas mais críticas, que se alinham às considerações de determinados autores do campo, quanto pontos de vista menos críticos e reflexivos sobre os parâmetros que cercam o currículo do ensino médio.

Como vimos, o ensino médio brasileiro passou por diversas reformas ao longo dos anos e não apresentou significativo desenvolvimento quando levamos em conta as últimas mudanças na política curricular do Novo Ensino Médio. Com um ensino fortemente pensado para o mundo do trabalho, é possível notarmos que a etapa precisa de reflexões que a encare mais como

processo formativo do indivíduo que atende, e menos como uma ponte para o que virá em seguida.

Partindo desse lugar em que se pense o currículo do ensino médio para a formação humana crítica e emancipatória, lançamos nossos olhares para as MA, como possibilidades de promover maior dinamicidade ao ensino, levando em conta o fato de que é possível falarmos sobre métodos de ensino ativos, sem estarmos engessados em perspectivas já prontas do fazer docente.

Parte da importância das MA para o currículo do ensino médio, está no fato de promover aos estudantes da etapa o acesso aos conhecimentos de forma mais dinâmica e sem valorizar somente a memorização de conceitos. Além disso, observamos ainda ao analisar as teses e dissertações, que é possível permitir que os educandos entendam melhor como esses conhecimentos são produzidos e quais conexões existem entre eles, compreendendo um pouco do fazer científico.

Vivemos em uma sociedade na qual a valorização do conhecimento científico precisa ser cada vez mais estimulada. Entendemos que essa valorização inicia já na educação básica e que o incentivo ao protagonismo estudantil é parte importante desse processo de estímulo ao pensamento crítico e autônomo desses estudantes, que acessarão futuramente o ensino superior e na continuidade de suas formações, irão ingressar no mundo da pesquisa também.

Assim, partindo de nossa questão problema, que busca investigar de que forma as metodologias ativas se articulam ao currículo do ensino médio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, publicados nos anos de 2013 à 2022, lançamos nossos olhares investigativos sobre as 43 obras selecionadas, seguindo os procedimentos metodológicos de uma pesquisa do tipo Estado da Arte.

Na intenção de responder nosso problema de pesquisa, traçamos os objetivos que consistem em analisar os apontamentos acerca do tema estabelecido nas produções selecionadas; descrever de que forma essa temática está disposta na dinâmica das produções acadêmicas e investigar se as obras articulam MA ao currículo do ensino médio com foco na autonomia discente.

Ao longo do percurso metodológico desta pesquisa e apoiados pelos construtos teóricos aqui delineados no que se refere ao campo do currículo, das MA e do ensino médio, foi possível traçarmos nossas inferências e interpretações que foram expressas no decorrer das quatro categorias construídas neste EA, apresentando o resultado de nossos olhares investigativos sobre as obras coletadas e analisadas.

Por fim, destacamos a relevância da aproximação entre as MA e o currículo como campos teóricos que se desdobram no campo do ensino médio e afirmamos que há espaços para a realização de mais estudos na educação, centrados nesta temática. Reiteramos que as metodologias ativas de ensino podem ser pesquisadas a partir de perspectivas mais críticas e menos engessadas, como possibilidades de promover autonomia e emancipação discente, não como métodos salvacionistas para todos os problemas de ensino e aprendizagem enfrentados na escola, mas como uma alternativa na qual os currículos possam possibilitar aos discentes caminhos para uma aprendizagem mais dinâmica e que estimula o protagonismo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, F. P. **O planejamento de atividades gamificadas a partir de uma abordagem participativa do design instrucional em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica. **Renote – Novas Tecnologias na Educação** – UFRGS, Porto Alegre. V. 10 n° 3, 2012.
- BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, vol. 3, n. 1, dez. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELTRÃO, J. A. **Novo Ensino Médio: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. 2019. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019.
- BIAZUS, M. O. **Estratégias metacognitivas no ensino de física: análise de uma intervenção didática no ensino médio**. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.
- BIREME (Brasil). **Biblioteca Virtual em Saúde: Tutorial de Pesquisa Bibliográfica**. São Paulo: 2009.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONFADA, K. M. **Aprender a aprender: aspectos mobilizados na aprendizagem de alunos de ensino médio**. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BORTOLOZZI, Flávio; GREMSKI, Waldemiro. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. **R B P G**, v. 1, n. 2, p. 35-52, nov. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/39/36>. Acesso em 13 maio 2023.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, p. 59, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

BRITO, C. E. P. **Filosofar no ensino médio, o agir comunicativo habermasiano como possibilidade de emancipação**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

CANNATA, V. M. **Ensino híbrido na educação básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2017.

CASTRO, M. R. O. **Uma experiência do programa ensino médio inovador em Ananindeua – Pará**. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa. *In*: CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 17-32.

CORREA, S. S. **Reorganização curricular no ensino médio: uma proposta de inovação pelo programa ensino médio inovador**. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

CRUZ, L. C. **Ética e Shakespeare: Uma Proposta de Aprendizagem para o Ensino Médio**. 2018. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DALRI, Vera Regina; MENEGHEL, Stela Maria. O ensino médio pós-LDBEN/1996: Avanços e Desafios. *In*: **XXV Simpósio Brasileiro-II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação-Jubileo de Ouro da ANPAE (1961-2011)**. São Paulo: Anpae, p. 01-15, 2011.

DOURADO, LF; OLIVEIRA, JF. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad CEDES*, 2009; 29:201-15.
estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 15 out. 2022.

EMILIO, T. C. **Metodologias ativas no ensino fundamental anos finais e ensino médio: teóricos e estratégias**. 2018. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

FACHIN, Odília. Evolução dos conhecimentos. *In*: FACHIN, Odília. **Fundamentos da metodologia**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 7-28.

FEITOSA, D. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas**. 2021. 283 f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

FILIPAK, L. R. **A utilização da robótica com materiais recicláveis como proposta de ensino e aprendizagem no ensino médio.** 2018. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018. _

FONSECA, M. G. **Aulas baseadas em técnicas de criatividade: efeitos na criatividade, motivação e desempenho em matemática com estudantes do ensino médio.** 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FORIGO, F. M. **Implicações de uma experiência didático-pedagógica de ensino híbrido com metodologias ativas e personal learning environment para o ensino médio.** 2018. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

FRANCISCONE, F. **O que “faz diferença” no ensino médio: diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes.** 2018. 2013 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Luz, 2020. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Luz, 2017. 253 p.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 104-130, 2016.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GAUER, J. I. S. **A educação 4.0 e seus desdobramentos no processo educativo: saberes sobre a educação híbrida e maker.** 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

GODINHO, J. **Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola Jones Godinho Manaus - AM 2015.** 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

GUIMARAES, G. G. **A dinâmica cibercultural na ressignificação do conhecimento geométrico: uma proposta metodológica para o ensino de geometria espacial.** 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HADDAD, S. (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Série Estado do Conhecimento, n. 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

JUNIOR, L. M. **Explorando as potencialidades das tecnologias digitais na construção dos conhecimentos geográficos**. 2020. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 5-22, Jul/Dez, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/1.pdf>. Acesso em 19 abril 2023.

LASNEAUX, M. V. **Inovação no ensino médio: metodologias ativas e ensino híbrido mediados por tecnologia**. 2021. 159 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

LUDUVICO, L. P. **Noção de conservação de energia e ensino de física no ensino médio : um estudo de epistemologia genética**. 2014. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MACEDO, E. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas: F. E./UNICAMP, Mimeo. 1993.

MARTINS, E. C. **O whatsapp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão**. 2019. 415 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. O homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio social**. In. (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINUSSI, V. P. **Sentidos da escola para jovens estudantes de ensino médio diante de práticas pedagógicas diferenciadas: um estudo de caso**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORAES, M. C. **Complexidade e currículo: por uma nova relação**. Polis, Santiago, v.9, n.25, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/art17.pdf>. Acesso em 22 abril 2023.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e**

Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, Vol. II).

MOREIRA, S. A. **O que/como os estudantes do ensino médio precisam viver aprender na escola?**. 2022. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

MOTA, R. M.; ROSA, C. T. W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 17 out. 2022.

NETO, R. M. A. N. **O autoconhecimento e o reconhecimento do outro: possibilidades emancipatórias no ensino e aprendizagem de filosofia**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

NASCIMENTO, C. M DO. **O jogo como interface de aprendizagem da ciência no ensino médio**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

OLIVEIRA, R. R. DE. **A utilização da modelagem computacional no processo de ensino e aprendizagem de tópicos de física através da metodologia de módulos educacionais: uma investigação no ensino médio**. 2015. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

OLIVEIRA, M. S. F. **Jogos e brincadeiras: Recurso pedagógico para desenvolver a comunicação oral e a inclusão socioafetiva de alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual**. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PEREIRA, Mauricio Gomes; GALVÃO, Taís Freire. Etapas de busca e seleção de artigos em revisões sistemáticas da literatura. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 369-371, abr-jun 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/ress/2014.v23n2/369-371/pt>. Acesso em: 08 maio 2023.

PERES, L. A. P. **“Eu jogo fazendo todas as maneiras que eu consigo”:** como criar possibilidades de novas relações espaciais por meio do jogo Katamino. 2017. 155 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PERICO, L. A. S. **Ensino médio, língua portuguesa e portal educacional: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital**. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

PLACA, J. S. V. **O uso de tecnologias assistivas para subsidiar atividades no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão**. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. E-book (277 p.). Disponível em: <http://www.feevale.br/editora%3E>.

RAABE, André; GOMES, Eduardo Borges. Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais, vol. 26, n. 10. Edição Temática VIII – III Congresso sobre Tecnologias na Educação. 2018.

REZENDE, B. A. C. **Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

RIBEIRO, E. A. Democracia Pragmatismo e Escola no Brasil. São Paulo. **Revista de Iniciação Científica da FFC**. v.4 n.2, p.170-186, 2004.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/ribeiro.pdf>. Acesso em 20 abril 2023.

RICHTER, A. P. H. **A educação matemática no ensino médio: compreendendo as metodologias ativas na construção do conhecimento**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2020.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSETTO, G. A. R. S. *et al.* Desafios dos estudos "Estado da Arte": estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Educação: Saberes e Prática**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.8, n.17, p. 202-220, ago. 2020.

SANTOS, F. A. A. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento** - revista de educação, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. 156 p.

SILVA, P. C. G. **A Bioalfabetização no Ensino Médio: interfaces com a prática docente de professores de Biologia**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, M. I. O. **Modelo híbrido de aprendizagem no ensino de língua portuguesa: estudo de caso no ensino médio**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

SILVA, B. E. **Ensino da matemática no contexto do ensino médio inovado: uma análise sobre práticas pedagógicas**. 2018. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SIMAO, R. M. C. **Ensino de fungos no colégio estadual Nossa Senhora da Conceição (CENSC) em Miguel Calmon – BA**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira . **Alfabetização no Brasil: o Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, Samir; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Natal, v. 5, n. 31, p. 182-200, 2015.

SOUZA, L. T. C. **A construção colaborativa de objetos de aprendizagem por alunos do ensino médio sergipano**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

SOUZA, F. M. S. **A gamificação como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlaufmoeller.pdf>. Acesso em 16 abril 2023.

TONIDANDEL, S. M. R. **Superando obstáculos no ensino e na aprendizagem da evolução biológica. O desenvolvimento da argumentação dos alunos no uso de dados como evidências da seleção natural numa sequência didática baseada em investigação**. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVELATO, Sílvia L. Frateschi; TONIDANDEL, Sandra M. Rudella. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, p. 97-114, 2015.

- VETTER, L. S. P. **Mediação de leitura do literário no ensino médio pela via frutiva**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.
- VICENTINI, M. A. **Práticas de letramentos com tecnologias digitais: gamificação em um clube de inglês no ensino médio**. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.
- YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução E. Rosa. Porto Alegre (RS): Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ZAYAS, J. A. C. **Gamificação de experiências de aprendizagem em biologia: desafios e possibilidades no ensino médio**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS.

Autor	Ano	Título	Região
CARLOS EDUARDO PINHEIRO BRITO	2013	Filosofar no ensino médio, o agir comunicativo habermasiano como possibilidade de emancipação	Sul
RAUL MAIA DE ANDRADE NEVES NETO	2014	O autoconhecimento e o reconhecimento do outro: possibilidades emancipatórias no ensino e aprendizagem de filosofia	Sul
LAIS THIELE CARVALHO DE SOUZA	2015	A construção colaborativa de objetos de aprendizagem por alunos do ensino médio sergipano	Nordeste
LUCIVANIA ANTONIA DA SILVA PERICO	2015	Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital	Sudeste
VALERIA PEREIRA MINUSSI	2015	Sentidos da escola para jovens estudantes de ensino médio diante de práticas pedagógicas diferenciadas: um estudo de caso.	Sul
JONES GODINHO	2015	Abordagens Metodológicas que favorecem a construção da Autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola Jones Godinho Manaus - AM 2015.	Norte
FABIO PEREIRA ALVES	2015	O planejamento de atividades gamificadas a partir de uma abordagem participativa do design instrucional em ambientes virtuais de aprendizagem'	Centro-oeste
CLEON MENEZES DO NASCIMENTO	2016	O jogo como interface de aprendizagem da ciência no ensino médio	Nordeste
VERONICA MARTINS CANNATA	2017	Ensino híbrido na educação básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino'	Sudeste
TAYANA CACIA EMILIO	2018	Metodologias Ativas no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio: teóricos e estratégias	Sul
ROSIMEIRE MORAIS CARDEAL SIMAO	2018	Ensino de fungos no Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição (CENSC) em Miguel Calmon - BA	Nordeste
SILVA, BENEDITO EDUARDO DA	2018	Ensino da matemática no contexto do ensino médio inovado: uma análise sobre práticas	Centro-oeste

LUCAS RAFAEL FILIPAK	2018	A utilização da robótica com materiais recicláveis como proposta de ensino e aprendizagem no ensino médio	Sul
BRUNO AMARANTE COUTO REZENDE	2018	Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades	Sudeste
JULIANA DE ALMEIDA CANOFF ZAYAS	2019	Gamificação de experiências de aprendizagem em biologia: desafios e possibilidades no ensino médio	Sudeste
MARIANA APARECIDA VICENTINI	2019	Práticas de letramentos com tecnologias digitais: gamificação em um clube de inglês no ensino médio	Sul
MARIA IZABEL OLIVEIRA DA SILVA	2019	Modelo híbrido de aprendizagem no ensino de língua portuguesa: estudo de caso no ensino médio	Sudeste
LIVIA DA SILVA PERENHA VETTER	2019	Mediação de leitura do literário no ensino médio pela via fruitiva	Sul
KAUANA MARTINS BONFADA	2019	Aprender a aprender: aspectos mobilizados na aprendizagem de alunos de ensino médio	Sul
ANA PATRICIA HENZEL RICHTER	2020	A educação matemática no ensino médio: compreendendo as metodologias ativas na construção do conhecimento	Sul
FABIANA MARIA DOS SANTOS SOUZA	2020	A gamificação como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio	Nordeste
JUDITE INES SCHREINER GAUER	2021	A educação 4.0 e seus desdobramentos no processo educativo: saberes sobre a educação híbrida e maker	Sul

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – QUADRO DAS TESES SELECIONADAS.

Autor	Ano	Título	Região
FABIO ALEXANDRE ARAUJO DOS SANTOS	2013	As crenças docentes sobre a criatividade e as praticas pedagogicas criativas: o caso do programa do ensino medio inovador no RN	Nordeste
GILSELENE GARCIA GUIMARAES	2013	A dinâmica cibercultural na ressignificação do conhecimento geométrico: uma proposta metodológica para o ensino de geometria espacial	Sudeste
SANDRA MARIA RUDELLA TONIDANDEL	2014	Superando obstáculos no ensino e na aprendizagem da evolução biológica. O desenvolvimento da argumentação dos alunos no uso de dados como evidências da seleção natural numa sequência didática baseada em investigação	Sudeste
LUCIANO PEREIRA LUDUVICO.	2014	Noção de conservação de energia e ensino de física no ensino médio : um estudo de epistemologia genética	Sul
RAFAEL RODRIGUES DE OLIVEIRA	2015	A utilização da modelagem computacional no processo de ensino e aprendizagem de tópicos de física através da metodologia de módulos educacionais: uma investigação no ensino médio'	Sudeste
MARIA ROSANA DE OLIVEIRA CASTRO	2017	Uma experiência do programa ensino médio inovador em ananindeua – pará'	Norte
LILIAN ALVES PEREIRA PERES	2017	“Eu jogo fazendo todas as maneiras que eu consigo”: como criar possibilidades de novas relações espaciais por meio do jogo Katamino'	Sul
PATRICIA DA CUNHA GONZAGA SILVA	2017	A Bioalfabetização no Ensino Médio: interfaces com a prática docente de professores de Biologia	Nordeste
FABIANE FRANCISCONE	2018	O que “faz diferença” no ensino médio: diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes	Sul
FRANCIELE MEINERZ FORIGO	2018	Implicações de uma experiência didático-pedagógica de ensino híbrido com metodologias ativas e personal learning environment para o ensino médio	Sul
LUZIA CUNHA CRUZ	2018	Ética e Shakespeare: Uma Proposta de Aprendizagem para o Ensino Médio	Sudeste
SHIRLEI DE SOUZA CORREA	2018	Reorganização curricular no ensino médio: uma proposta de inovação pelo programa ensino médio inovador	Sul

MATEUS GIANNI FONSECA	2019	Aulas baseadas em técnicas de criatividade: efeitos na criatividade, motivação e desempenho em matemática com estudantes do ensino médio	Centro-oeste
ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	2019	O whatsapp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão	Centro-oeste
MARIA DO SOCORRO FORTES DE OLIVEIRA	2020	Jogos e brincadeiras: Recurso pedagógico para desenvolver a comunicação oral e a inclusão socioafetiva de alunos com Deficiência Múltipla associada à deficiência visual	Sudeste
LUIZ MARTINS JUNIOR	2020	Explorando as potencialidades das tecnologias digitais na construção dos conhecimentos geográficos	Sul
JAQUELINE SANTOS VARGAS PLACA	2020	O uso de tecnologias assistivas para subsidiar atividades no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão	Centro-oeste
MARCELLO VIEIRA LASNEAUX	2021	Inovação no ensino médio: metodologias ativas e ensino híbrido mediados por tecnologia.	Centro-oeste
DIANE MENDES FEITOSA	2021	Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas	Nordeste
MARIVANE DE OLIVEIRA BIAZUS	2021	Estratégias metacognitivas no ensino de física: análise de uma intervenção didática no ensino médio	Sul
SIMONE ARAUJO MOREIRA	2022	O que/como os estudantes do ensino médio precisam viver/aprender na escola?	Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora.